



# KOOLIREFORM JA KORREKTSIOONI TÕHUSTAMINE ERIKOOLIDES JA KOOLIEELSETES ERILASTEASUTUSTES

konverentsi teesid

28.-29.oktoober 1988

1988

TARTU RIIKLIK ÜLIKOOL

---

KOOLIREFORM JA KORREKTSIOONI  
TÕHUSTAMINE ERIKOOLIDES JA  
KOOLIEELSETES ERILASTEASUTUSTES

konverentsi teesid

28.-29.oktoober 1988

---

TARTU 1988

## S i s u k o r d

### ERIPEDAGOOGIKA ARENG JA ÜLDKÜSIMUSED

K.Karlep. 20.aastat TRÜ defektoloogiaosakonda.....	7
T.Aunapuu. Ülevaade defektoloogiaosakonna üliõpilaste diplomitööde temaatikast aastail 1973-1987.....	14
E.Viitar. Surdopedagoogide ettevalmistamisest TRÜ-s....	17
M.Vitismann. Ülevaade erikoolide õppekirjandusest.....	21
V.Leht. Eripedagoogika eesti pedagoogilises ajakir- janduses 1966-1988 .....	23
J.Kõrgesaar. Kooliuuendus ja eripedagoogika.....	26
I.Susi. Anomaalne laps ja ümbritsev maailm .....	28
S.Sibul, A.Jussi. Kuulmise uurimisest inimlootel.....	30
Л.Зескер. Опыт распространения логопедических знаний среди учителей начальных классов общеобразова- тельной школы.....	31
Т.Казакова. О системе повышения квалификации учите- лей спецшкол при РИУУ Эстонской ССР.....	34
М.Коел, Ю.Лийвамяги. Структура ВНД у учеников-оли- гофренов и рекомендации к коррекционной работе во вспомогательной школе.....	36
Ю.Лийвамяги, М.Мальм. Роль экзогенных факторов в про- исхождении задержки умственного развития и дис- графии-дислексии у детей.....	39

### ARENGUÄLIVETEGA LASTE ÕPETAMINE JA KASVATAMINE

A.Aero, V.Voolma, V.Davõdova. Orgaanilise psühhosünd- roomiga laste pedagoogilis-logopeedilise kor- rektsiooni kogemustest Tallinna Vabariikliku Psühhoneuroloogiaseigla lasteosakonnas.....	42
T.Aunapuu. Delinkventse käitumise tüpoloogia psühho- paatis ja karakteri aktsentueerituse korral.....	46
L.Jõgeva, A.Tomson. Abikooli 5.klassi geograafia- õpiku mõistete omandamine.....	49
E.Kadastik. Töö vigadega abikooli emakeele tundides...	52

K.Karlep. Eesti keele õpetamine abikoolis (erime- toodika tänapäev).....	53
R.Keskpaik. Õpetaja abikooli õpilase hinnangus.....	57
T.Kivirand. Tekstiga väljendatud suhete mõistmisest abikooli õpilastel.....	58
A.Kontor. Häälikuõpetus abikooli 3. ja 4.klassis.....	60
A.Kõiv. Nooremate nõrgaltnägevate õpilaste ärakirja analüüs.....	63
R.Kõrgesaar, J.Kõrgesaar. Koolilogopeed ja edutus.....	64
E.Kärner. Korreksiooni võimalused temaatilisel joo- nistamisel abikoolis.....	67
A.Laiapaa. Seisukohti ja ettepanekuid uue emakeele programmi koostamiseks eesti kurtide koolile....	70
A.Männama. Tundmatute ja tuntud sõnade leidmine teks- tist abikooli IV-VIII klassis.....	72
M.Pahk. Kõnekooli ja abikooli 5.-6. klasside õpilaste praktilise sõnatuletuse oskused.....	75
H.Piir. Vene keele õpetamine abikoolis.....	77
K.Plado. Liitlausete õpetamise üldsuunad abikoolis.....	80
S.Pormeister. Skemaatilise näitlikkuse kasutamise või- malusi matemaatika õpetamisel abikooli 3.klassis.	83
A.Reinmaa. Hälvikute iseseisva töö aktiveerimine eritüübiliste õppeülesannetega.....	87
V.Seliste. Fotograafias-alasest tööst vaimselt alaare- nenud õpilastega.....	91
K.Sunts. Abikooli lugemiku metoodilise aparadi täius- tamise võimalusi.....	94
H.Torim. I Klassi emakeele töövihiku täiendatud vari- ant abikoolile.....	97
Ü.Toome. Vaimselt alaarenenud koolieelikute kõne prak- tilise tegevuse ajal.....	99
T.Veinberg. Klassiväline töö abikooli algklassiõpilaste kõne ja kujutluste arendamiseks.....	102
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ В СОЮЗНЫХ РЕСПУБЛИКАХ	
И.А.Амбрукайтис. Совершенствование теории и практики обучения литовскому языку во вспомогательной школе.....	104

И.З.Белякова, З.Г.Петрова. Специальная психология и совершенствование коррекционной работы во вспомогательной школе.....	105
Е.А.Билевич, З.С.Луценко. Формирование представлений младших умственно отсталых школьников о труде и профессиях.....	107
Н.П.Вайзман, З.Н.Зоронина. Психотерапия – коррекционный метод во вспомогательной школе.....	110
А.Д.Зиноградова. Совершенствование социально-трудо-вой адаптации учащихся вспомогательной школы в процессе учебной деятельности.....	111
З.З.Зоронкова. Особенности построения предложений в письменных изложениях учащихся младших классов вспомогательной школы.....	113
З.К.Зоробьева. Типы занятий по развитию связной речи детей с моторной алалией.....	115
А.Гаршвене. Из истории логопедии в Литве.....	118
Р.И. Горожанкина. Организация учебной деятельности учащихся вспомогательной школы на уроке с учетом их психо-физиологических особенностей.....	119
З.А.Гулак. Психодидактические условия и возможности формирования у учащихся-дебиллов умственных действий лингвистического содержания.....	121
А.Зарин. Дидактический прием сравнения в обучении младших умственно отсталых школьников.....	123
С.Ю.Ильина. Особенности связной письменной речи умственно отсталых школьников при работе над текстом.....	125
А.И.Капустин. Наглядность и развивающее обучение.....	127
З.Карвялис. О положении выпускников специальных школ в трудовых коллективах.....	129
Л.Г.Кейре. Особенности формирования элементарных бы-товых трудовых навыков у учащихся первых классов вспомогательной школы.....	131
Ю.П.Кондратьева. Этапы формирования наблюдения у умст-венно отсталых дошкольников старшего возраста..	132

Э.Кулеша. Коррекционная работа по формированию предметных действий у умственно отсталых дошкольников.....	135
В.А.Липа. Влияние авторитета воспитателя на формирование направленности личности умственно отсталых школьников.....	137
М.Н.Перова. Коррекционно-развивающая направленность обучения математике во вспомогательной школе....	138
Л.В.Петрова. Готовность учащихся шестых классов вспомогательной школы к изучению истории.....	139
Л.З.Румянцева. Совершенствование учебно-воспитательного процесса в курсе естествознания вспомогательной школы.....	141
Е.А.Стребелева. Коррекция познавательной деятельности умственно отсталых дошкольников в процессе формирования наглядных форм мышления.....	142
А.И.Селецкий, А.И.Капустин. Соотношение социальных и биологических причин правонарушений несовершеннолетних.....	144
Н.В.Тарасенко. Коррекция недостатков обобщенного художественного отражения действительности умственно отсталых школьников в процессе работы над образом литературного героя.....	146
А.А.Хилько. Пути социальной адаптации учащихся вспомогательной школы в процессе работы над текстовой арифметической задачей.....	147
А.К.Аксенова. Формирование связной устной речи умственно отсталых детей на специальных уроках развития речи.....	150
А.Х.Алле, В.И.Голод. Возрастные особенности слухоречевой памяти при недоразвитии речи.....	152

## ERIPEDAGOOGIKA ARENG JA ÜLDKÜSIMUSED

20 aastat TRÜ defektoloogiaosakonda

K. Karlep

Erikoolide ja logopeediskabinettide võrgu areng Eestis oli eriti ulatuslik 60-ndatel aastatel. Ühtlasi tekkis vajadus eriharidusega defektoloogide järele. 1968.a. avatigi TRÜ ajaloo-keeleteaduskonna (alates 1973.a. ajalooteaduskonn) juures defektoloogiaosakond. Initsiaatoriteks olid erikoolide direktorid (H. Klaas, A. Kilk, A. Reigo jt.), ENSV Haridusministeerium, pedagoogikateadlased (H. Liimets, E. Koemets jt.), professorid A. Kask, E. Siirde, TRÜ rektor A. Koop jt. Esialgse plaani - avada osakond Tallinna Pedagoogilises Instituudis - muutmist võib pidada igati õigeks, sest ülikooli baas ja õigused võimaldesid hiljem mitmed küsimused (õppeplaanid, laboratoorsete tööde korraldamine, diplomitööd) lahendada paremini, kui seda on tehtud teiste liiduvabariikide pedagoogilistes instituutides.

1968.a. võeti statsionaarsesse osakonda vastu 25 üliõpilast, mõned aastad hiljem lisandus kaugõpe. 1987.a. võeti kaugõppesse vastu esimene rühm kõrgharidusega pedagooge (õppeaeg 4 aastat). Osakonna tööd korraldas esimesel neljal aastal pedagoogika ja metoodika kateeder. 3 aastat tegeles defektoloogidega E. Lepik. 1971.a. saabusid sihtaspirantuurist K. Karlep ja V. Vääränen (olid õppima suunatud TPedI poolt). Samal aastal lahkus TRÜ-st E. Lepik, kelle asemel hakkas osakonda juhatama v.-õpetaja V. Vääränen.

Statsionaari vastuvõtuplaan on täidetud kõigil aastatel, avaldusi on esitatud 2-2,5 ühele kohale. Seevastu kaugõppe rühmad on täielikult komplekteeritud ainult mõnel korral, paljud pedagoogid eelistavad õppida teistel erialadel. Põevane osakond on kogu aeg töötanud 5-aastase õppeajaga (teistes liiduvabariikides kehtis valdavalt 4-aastane ettevalmistus), kaugõpe on töötanud 6-aastase õppeajaga (mõned rühmad õppisid ka 5 aastat).

Ajavehemikul 1973-1987 on osakonnas lõpetanud 458 diplomeeritud spetsialisti, neist pöevases osakonnas 291, kaugõppes 167. Peaaegu igal aastal on olnud kiitusega lõpetanud, nende hulgas 1987.a. üks "summa cum laude" (M. Põhk).

Põhierialaks osakonnas on oligofrenopedagoogika koos logopeediaga. Logopeedia liseeriele puudus 5-aastase kaugõppe plaanis (logopeediat siiski õpetati, kehtis ka riigieksam logopeediast). Viimastel aastatel on õppeplaanides tõusnud koolieelse eripedagoogika osakaal ning lõpetajad saavad lisaks "abikooli õpetaja ja logopeedi" kutsele veel "koolieelsete lasteasutuste oligofrenopedagoogi" kutse. Ühtlasi on muutunud pedagoogiline praktika: koolipraktika maht on vähenenud 3 nädalat (edaspidi 4), 3 nädalat aga praktiseerivad üliõpilased koolieelsetes erilasteasutustes defektoloogidena ja kasvatajatena. Alates 1975.a. on koolide tollimisel valmistatud ette ka surdopedagooge, juhendab dots E. Viitar. Seni on lõpetanud 20 spetsialisti 1987/88 õ.a. õppis 11 tulevast surdisti.

Enamus lõpetajaid on riikliku eksamikomisjoni ees kaitsnud diplomitööd (1987.a. seisuga 413). Üle 1/3 tööddest on pühendatud eesti keele erimetoodika, kõnetegevuse psühholoogia ja logopeedia küsimustele. Selline teemavalik on igati põhjendatud, sest uurimusi nimetatud teemadel saab läbi viia ainult koduvabariigis. Mõneti tagasihoidlikult on seni uuritud matemaatika erimetoodika küsimusi, samuti tööõpetuse, rütmika ja joonistamise õpetamist erikoolides. Peamiseks uurimisobjektiks on olnud abikoolide õpilased. Vähemal määral on katseid sooritatud siiski kõikides koolitüüpides ja ka koolieelsetes erilasteasutustes. Erilist huvi pakkuvad võrdlevad uurimused, mis on korraldatud paralleelselt kahes või enamas koolitüübis. Diplomitöid juhendavad kõik eripedagoogika kateedri õppejõud. Üksikuid töid on juhendanud spetsialistid teistest kateedritest või väljespõlalt ülikooli (A. Kontor, E. Ojasaar, E. Rodins, H. Tõht jt.).

Kursuse- ja diplomitööde materjalide põhjal on üliõpilased esinenud ÜTÜ konverentsidel nii TÜ-s kui ka teistes liidu vabariikides. Mitmed üliõpilased on saanud diplomeid



vebariiklikel üliõpilastööde konkurssidel. Suur osa diplomitööde materjalidest on avaldatud juhendajate artiklites või kasutatud õpikute ja töövihikute koostamisel. TRÜ üliõpilasakonverentsidel on harilikult osalenud esindajaid ka teistest NSV Liidu linnadest (Leningrad, Moskva, Šiauliai, Slavjansk, Kiiev).

Viimastel aastatel on traditsioonilisteks muutunud viistlaskonverentsid, mille korraldamisel osalevad aktiivselt ka üliõpilased.

Eripedagoogika kateeder loodi 1972. aastal. Kateedrit on juhendanud dotsendid V. Vääränen (1972-1977), K. Karlep (1977-1987) ja A. Reinmaa (alates 1987.a.). Kateedri esialgsesse koosseisu kuulusid peale V. Vääräneni 0,5 kohaga prof. V. Sörgava (läks hiljem täiskohaga tööle arstiteaduskonda), dots. E. Koemets (suri 1973.a.), v.-õpet. K. Karlep ja õpetaja, hiljem v.-õpetaja V. Neare (lahkus TRÜ-st 1976.a.). Lühemat aega töötas kateedris õpetaja E. Markvart (1973 - 1975). 1987/88 õ.a. töötas kateedris 8 õppejõudu; kateedrijuhataja dots. A. Reinmaa (alates 1973.a., 1975-1978 õppis statsionaarses aspirantuuris), dots. T.-K. Aunapuu (alates 1977.a.), dots. K. Karlep (alates kateedri loomisest), dots. J. Kõrgesäär (alates 1976.a., 1978-1981.a. õppis sihtaspirantuuris Moskväs, 1987.a. stažeeris USA-s), dots. E. Viitar (alates 1976.a.). v.-õpet. T. Puik (alates 1975.a.), õpetaja K. Plado (alates 1980.a.), assistent Ü. Toome (alates 1980.a.). Neist K. Karlep, J. Kõrgesäär ja A. Reinmaa on pedagoogikakandidaadid, T.-K. Aunapuu ja E. Viitar on psühholoogikandidaadid. Peale T.-K. Aunapuu (filoloog ja psühholoog) on kõigil teistel defektoloogiline baasharidus, E. Viitar on lõpetanud veel psühholoogiasakonna. 5 õppejõudu on TRÜ defektoloogiasakonna kasvandikud, K. Karlep ja E. Viitar on lõpetanud defektoloogiateaduskonna Moskväs.

Kateedri juures on aspirantuuri lõpetanud E. Kärner (kaitsnud väitekirja 1988.a.), T. Puik, A. Reinmaa (kaitses väitekirja 1983.a.) Ü. Toome ja E. Vesikiväli. Aspirantuurist seda lõpetamata on lahkunud K. Plado, H. Täht ja H. Oja, õpib T. Kivirend.

Aspirante on juhendanud prof. I. Unt ja dots. K. Karlep

TRÜ-st, laborite juhatajad R. Levins, G. Dulnev, H. Zamski, V. Lubovski ja T. Rozanova Moskva DTUI-st, konsulteerinud sama instituudi laborijuhataja V Petrova.

Kateedri õppejõud on keitsnud järgmisi väitekirju (kateedris töötades või varem):

V. Särgeva. Audiomeetrilisi vastlusi kuulmishäirete puhul, eriti kurtidel ja raskeltkuuljatel (1955).

Вопросы речевой аудиометрии и осциллографии речи на эстонском языке при расстройствах слуха (1966).

T. Аунануу. Детерминанты межличностного статуса в коллективах старшеклассников (1984).

K. Карлеп. Нарушения письма у учащихся вспомогательной школы с эстонским языком обучения (1971).

Я. Кыргесаар. Пути активизации речевой деятельности учащихся 1-П классов вспомогательной школы (1981).

A. Рейнмаа. Сочетание словесных, наглядных и практических методов обучения, на уроках неживой природы во вспомогательной школе (1983).

З. Зийтар. Особенности личностных оценок у слабоуспевающих школьников (1983).

З. Вярнанен. Особенности личных взаимоотношений между учащимися старших классов вспомогательной школы (1971).

Õppetöös osaleb igal aastal küllaltki suur hulk praktikuid õppeülesannete täitjatena. Aastaid luges ajaloo õpetamise erimetoodikast A. Kilk, erikoolide kasvatustööd loeb V. Lulle, pedagoogilist praktikat juhendavad V. Neare, A. Laiapere, R. Mišiniene jt., laboratoorseid töid logopeediast viivad läbi H. Binsol, U. Kullam, E. Müürsepp jt. Eriti olulist abi vajabki kateeder logopeedia laboratoorsete tööde ja praktika korraldamisel.

Ajaliselt mahukas on pedagoogiline praktika: IV kursusel 6 nädalat, V kursusel 6 nädalat vanemates klassides ja 4 nädalat stažöörina, 3 nädalat koolieelsetes erilasteasutustes ning 5 nädalat logopeedina. Kui juurde arvata viimastel aastatel eelpraktika I - III kursusel, on selge, et baaskoolid ja baaslasteasutused on küllaltki koormatud. Eriti suur koormus langeb Tartu Abikoolile. Pidevalt on prakti-

kaga .sectud ka Tartu I EIK, Tartu 11. 8-kl. Kool, Tallin-  
ne EIK, osaliselt Porkuni EIK ning mitmed Tartu ja Tallinna  
koolieelsed lasteasutused ja logopeediakabinetid.

Koolide suhtumine praktikasse ja praktikantide juhenda-  
mine on aastate jooksul oluliselt paranenud. Praktika alg-  
aastatel (alates 1972.a.) takistas tööd programmide, erime-  
toodikate ja abikoolide õppekirjanduse puudumine. Umbusuga  
suhtusid kateedri ettevõtmistesse ka paljud baaskoolide  
õpetajad. Seetõttu oli entusiastide toetus koolides otsus-  
tava tähtsusega. Näiteks tuletavad esimeste lendude lõpeta-  
jad veel praegugi meelde E. Vihma (Tartu Abikool) ja H.  
Kõrsmäe (Tallinna EIK) tunde, E. Lepiku lastesõbralikku kõ-  
neravi jne. Baaskoolide õpetajate soovutused olidki need,  
mis veensid üldsust eripedagoogika ja -metoodikate otstarbe-  
kuses. Palju aitas praktika ja uurimistöö korraldamisele  
kaasa Tartu Abikooli direktori A. Kilgi mõistev suhtumine.  
Üsna varsti hakkasid metoodikutega käsikäes praktikat edu-  
kalt juhendama noored defektoloogid E. Mürsepp, H. Täht,  
A. Kontor, U. Kullam, H. Luik, H. Herkel jt.

Kateedri õppe-metoodilise töö suunad on olnud järgmised:  
metoodilise dokumentatsiooni koostamine, loengukursuste  
ettevalmistamine, õppetöö korraldamine ja (vähemal määral)  
õppevahendite koostamine. TRÜ rektoraadi toetusel on osa-  
konnale koostatud mitmed Eesti tingimustele vastavad õppe-  
pleanid, 6-aastase õppeajaga kaugõppe plan on seni sinu-  
laadne NSV Liidus. Kõigis kateedri poolt õpetatavates aine-  
tes on koostatud programme ning metoodilised juhendid kaug-  
õppele (samuti praktika ja teadusliku uurimistöö juhendid).  
Tüüpprogrammidega võrreldes püütakse üliõpilastele anda  
mõneti laiemat ülddefektoloogilist haridust ning valmista-  
da neid ette vajaduse korral töötama ka teistes koolitüü-  
pides peale abikooli. Tagasihoidlikuks on seni jäänud üli-  
õpilastele mõeldud õppekirjanduse osaksel. Märkimist väärib  
J. Kõrgessäre koostatud ülevaade diagnostika meetoditest  
ja võtetest ning E. Veski välja ja J. Kõrgessäre kirjutatud  
õppevahend eripedagoogika arengust Eesti NSV-s ning aren-  
gusuundadest maailmas. Õppevahendina on samuti kasutusel  
erikoolide programmid, pedagoogilise terminoloogia vihk

"Defektoloogia" (1986) ning mitmed erikoolidele mõeldud metoodilised juhendid. Nende koostamisest on samuti osa võtnud kateedri õppejõud.

Metoodiliseks tööks võibki veel pidada erimetoodikate välja töötamist ning õppekirjanduse koostamist erikoolidele. See on aga juba otseselt seotud kateedri teadustööga. Viimane on kõigil aastatel toimunud kahes suunas: õppetöö efektiivsuse tõstmine erikoolides ja erilasteasutustes, hälvetega laste isiksuse omaduste ja omavaheliste suhete iseärasuste välja selgitamine. Sotsiaalsühholoogilises plaanis on uuritud kurtide õpilaste suhteid, enesehinnangut, suhtumist töösse, soolisi iseärasusi (T. Puik), vaegkuuljate omavahelisi suhteid klassikollektiivis, suhete tajumist ja nende seost õpiedukuse ning käitumisega, sõprussuhteid (E. Viitar), abikooli õpilaste psüühika mõningaid iseärasusi ja käitumishälbeid (T. Aunepuu). Nimetatud uurimused peaks tulevikus olema kasutatavad kasvatustöö programmide (või juhendite) koostamisel. Küllaltki palju on tegeldud emakeele õpetamisega abikoolides (K. Karlep, K. Plado) ja kõnearendusega koolieelsetes erirühmades (Ü. Toome). Abikooli seisukohalt on rohkemal või vähemal määral uuritud emakeele omandamise ja õpetamise kõiki aspekte (eesmärgid, õpetamise sisu ja meetodid, õppekirjendus). Koos baaskoolide õpetajate (E. Vihm, A. Kontor, H. Kõrmas, H. Herkel, H. Täht) ja üliõpilastega on koostatud programmid, aabits ja kaks õpikut, üle 20 töövihiku. J. Kõrgesäär on uurinud kõnetegevuse aktiveerimise võimalusi, mudelõppe küsimusi jm. eripedagoogika üldprobleeme, A. Reinmaa - iseseisva töö võimalusi, õpiläesendeid, enesekontrolli kujundamist loodusõpetuse ja geograafia tundides. Uurimuste põhjal on koostatud programmid ja töövihikud. Mõningatele saavutustele vaatamata tuleb siiski võtta, et eripedagoogika kateeder Eesti kogu eriõpetuse süsteemi teaduslik-metoodilisi vajadusi rahuldada ei suuda. Väljapääsuks on mingi teise uurimisrühma loomine. Vähesel määral on tegeldud ka kõrgkooli pedagoogikaga (K. Karlep, A. Reinmaa).

Teadusliku ja metoodilise töö tulemused on avaldatud

TRÜ toimetistes "Tõid defektoloogia alalt" (ilmunud on vihkud nr. 450, 521, 559, 605, 636, 678, 712, 738, 783), ajakirjas "Nõukogude Kool" ja ajalehes "Nõukogude Õpetaja", vähemal määral mitmesugustes vabariiklikes ja üleliidulistes kogumikes või konverentside teesidena.

Pidevalt on kasvanud kateedri sidemed ENSV HM, VÕT-i ja PTUI-ga. Kõik õppejõud on osalenud lektoritena õpetajate täienduskursustel, mitmesugustes komisjonides, konverentsidel ja nõupidamistel. Alati on kateeder olnud esindatud ka erikoolide ainekomisjonis.

Kateedri õppejõud on samuti osa võtnud üleliidulistest defektoloogia sessioonidest ja kogemusloengutest. K. Karlep (varem V. Vääränen) kuulub kõrgkoolide oligofrenopedaagooika komisjoni koosseisu, kateedri juhatajad on osalenud üleliidulistel kateedrijuhatajate seminaridel. Tihedad on sidemed Moskva DTUI sektoritega (laboritega). Juba varem oli märgitud, et mitmed laborijuhatajad on juhendanud väitekirjade koostamist. Samas instituudis õppisid sihtaspirantuuris V. Vääränen, K. Karlep ja J. Kõrgessaar. DTUI on ka peamiseks õppejõudude stažeerimise kohaks.

Üheks sidemete vormiks on välislektorite kutsumine, TRÜ-s on defektoloogidele loengukursusi lugenud mitmed Moskva teedlased ja õppejõud nagu B. Grinšpun, G. Dulnev, H. Zamski, S. Zebarnaja, M. Perova, J. Strebeleva jt. Kateedri õppejõududest on välislektorina Liepaja Pedagoogilises Instituudis loenguid pidanud K. Karlep.

Kontaktid kolleegidega välismaalt on seni tagasihoidlikud. Olulisemaks sündmuseks oli J. Kõrgessaare stažeerimine Oregoni Ülikoolis USA-s. Kirjavahetus on ka Halle Lutheri-ülikooli ja Berliini W. Humbolti-ülikooli (Saksa DV), Helsingi ja Iivaskyla (Soome), Lundi (Rootsi) ning Lublini (Poola) ülikoolide õppejõududega.

Ülevaade defektoloogiaosakonna üliõpilaste  
diplomitööde temaatikast aastail 1973-1987.

T. Aunapuu

Aastail 1973-1987 on defektoloogiaosakonna üliõpilastel valminud kokku 413 diplomitööd (1973-9; 1974-16; 1975-17; 1976-23; 1977-29; 1978-42; 1979-26; 1980-30; 1981-33; 1982-55; 1983-27; 1984-27; 1985-20; 1986-26; 1987-33).

Kõige enam on käsitletud emakeele õpetamise erimetoodika küsimusi, kokku 124 diplomitööd. Neist 7 käsitlevad nürmi- kute ja kurtide kõnearendust, sõnavara koosseisu ja mahtu, 1 töö loetud teksti mõistmist. Alamõistuslikele (mõninga- tes töödes ka arengupeatusega) lastele emakeele õpetamise probleemidest on enam tähelepanu pälvinud keeleõpetuse kü- simused. Nii on sõnaliikide õpetamisele pühendatud 5 diplo- mitööd, tegusõna muutevormidele ja nende kasutamisele 8, muutumatute sõnade mõistmisele 1, käänamise õpetamisele 2, käändevormide mõistmisele 2, omadussõnade õpetamisele 2 tööd. Häällikuõpetust käsitletakse 2, korrektuurharjutusi 1, ärekirja 5 töös. Märkimisväärselt suur töö on tehtud keele- õpetuse harjutusmaterjali koostamisel (10). Olulisel kohal on ka süntaksiga seonduvad erimetoodika probleemid: oskus esitada küsimusi (2), morfoloogia ja süntaksiküsimuse eris- tamine (1), sõneühendi koostamine ja mõistmine (3), ees- märk-põhjus-tagajärg suhete (4), ruumisuhete (2) ja ajasu- hete mõistmine ja väljendamine (2); lause laiendamine ko- hameäruusega lihtlauses (1), tekstiga väljendatud suhete mõistmine (1), liht- ja liitlausete mõistmine ja käsitle- mise metoodika (10). Tähelepanu on leidnud ka lausemallide veldamine (1) ja kirjatehnika erimetoodika (1), mõõdetud on teadmiste vastavust programmi nõuetele (4). Lause ja teksti genereerimist käsitletakse 5 töös, õpilase sõnavara 5 töös. Emakeele õpetamise metoodika iseärasusi II klassis kirjeldab 2 tööd.

Tuletusõpetuse metoodikast räägitakse 2 diplomitöös.

Ka lugemistundide metoodikat vaadeldakse mitmetes diplo- mitöödes: lugema õpetamist (8) ja sõnade leidmist tekstist

(1), orientiiride osatähtsust lugemisel (4), kõne mõistmist (2), lugemismaterjali pakutakse 3 töös, teksti põhjal tekkinud kujutlusest antakse ülevaade 3 ja üle kantud tähenduse mõistmisest 1 töös. Jutustamisoskuse kujundamist vaadeldakse eraldi seeriapiltide (1) ja kava põhjal (1). Ümberjutustuse koostamist käsitleb 3, logopeediaklassi kirjandite analüüsi 1, muinasjutu õpetamise metoodikat 1 ja diafilmi käsitlemist 3 tööd.

Seega tuleb kokkuvõttes öelda, et juhendajad dots. K. Kärlep, õp. K. Plado, õp. E. Märkvart, dots. J. Kõrgessaar ja v.-õp. T. Puik on suunanud diplomande käsitlema emakeeleõpetuse erinevaid tahke, et osutada sellega abi praktilisele koolitööle valdkonnas, milles pole võimalik otseselt rakendada materjale venekeelsest teaduskirjandusest (seda tingib eesti keele erinevus vene keelest).

Selles osas on veidi paremas olukorras teiste ainete õpetamise erimetoodikad ja see peegeldab ka vastava temaatika olulises mahulises erinevuses eeltoodust. Nii on loodusõpetuse õpetamise erimetoodikaga (juh. dots. A. Reinmaa) seotud 27, ajaloo õpetamise erimetoodikaga 2 (juh. dots. A. Reihmaa), geograafia õpetamise erimetoodikaga 12 (juh. J. Kõrgessaar, dots. A. Reinmaa, õp. A. Benno) vene keele õpetamise erimetoodikaga 3 (juh. dots. K. Kärlep ja v.-õp. T. Puik) ja matemaatika õpetamise erimetoodikaga 24 diplomitööd (juh. dots. E. Viitar ja v.-õp. V. Neare). Viimati nimetatud temaatikas domineerivad tekstülesande käsitlemine, hulga mõiste kujundamine, kuid ka mitmed muud üksikülesanded, nagu eritmeetilised tehned II klassis, geomeetriline materjal I klassis, numeratsioon ja tehned 100 piires jne.

Vaid 2 diplomitööd (juh. dots. K. Kärlep) käsitlevad õpilaste teadmisi olustikuõpetusest.

Logopeedia-alastes diplomitöödes (juh. v.-õp. T. Puik, õp. K. Plado ja assist. Ü. Toome) on käsitletud kõne uurimise erinevaid aspekte (15 tööd), häälduspundeid, kirjavigade ja suulise kõne seoseid, düsgraafikute nägemistaju, rütmide ja häälduse seost, kurtide vanemate laste sõnavara, PCI-ga laste hääldust ja sõnavara, afasias (5 tööd),

soovitatud on mänge elaeelikutele ja võtteid häälikute automatiseerimiseks (2 tööd).

Koolieelikute psüühiliste protsesside (eelkõige kõne) ja tegevuse iseärasusi (juh. v.-õp. T. Puik ja assist. Ü. Toome) on käsitletud 28 diplomitöös.

Küllaltki rohkesti ja erinevatel teemadel on kajastatud eripedagoogika ja eripsühholoogia probleeme. Temaatika ja-guneb järgmiselt: psüühiliste protsesside vanusest ja defektist tulenevad iseärasused ning defekti diagnoosimisega seotud probleemid (32), omavahelised suhted ja neid mõjutavad faktorid (17), õpilaste suhted täiskasvanutega (4), vaimsed võimed (3), töövõime (3), elustiilid (1), enesehinnang (1), käitumishälbep (6), väärtusorientatsioon (2), ideaalid (2), hoiakud (2), motoorika iseärasused (7), tervis ja füüsiline areng (4), lõpetanute adapteerumine (9), biorütmide seos elutegevusega (2), skisofreenikute (1), epileptikute (1), neurootikute (1) ja traumaatikute (1) psüühiliste protsesside iseärasused, lastekodu kasvandike tundevalle iseärasused (1), imbetsillide mälu iseärasused (1), abikooli õpilaste isiksuse iseärasused (3), kurtide vanemate laste edasijõudmine koolis (1), kasvatus töö eesmärgid (1), prognoosiv tegevus (1), kodutööd (1), tundide struktureerimine (3), kooliemotsioonid (2), hindamine (1), kõlbeline kasvatus (15), klassijuhatajatunnid (1), rütmikatunnid (1), klassiväline töö (3), kutsõpe (7), kodu kasvatusliku faktorina (4), algklasside õpilaskontingent (2), teiste maade eripedagooge (2), üliõpilaste vaimne tervis (1), defektsete laste õppesutuste võrgu areng (1), üliõpilaste hoiakud (1).

Surdopedagoogika-alased diplomitööd käsitlevad mänge nürmikutele koolieelikutele (1), õpilaste sotsiaalse päritolu ja kodus tehtava korrektsioonitöö seost (1), kuulde-taju arendamist (1), soovitatakse materjali kuulmissõilme-te arendamiseks (1), analüüsitakse kuulmiskõhjustuse tekke põhjusi (1), on esitatud artikuleerimiskõhjustuse programm, hääldustöö metoodika (1) ja viipekeele sõnastik (1).

Nagu eeltoodust näha, on ka eripedagoogika ja eripsüh-



holoogie-ala teematika väga mitmekesine ja kasvatusprotsessi eri külgi hõlmav. Samas tuleb rõhutada sedagi, et paljude diplomitööde puhul on raske üheselt määratleda töö kuulumist mingisse kitsasse valdkonda ja seetõttu ei suuda esitatud ülevaade keegeltki avada defektoloogiasektsiooni lõpetanute diplomitööde sisukust. On loomulik, et 413 diplomitöö hulgas on erineva kvaliteediga töid nii sisulise taseme kui töös esitatud praktikasse rakendatavuse osas. Kuid üsna kindlalt võib väita, et kõigi diplomitööde autorid on püüdnud anda oma parima selleks, et kasvõi pisutki edasi arendada eesti defektoloogiat.

## Surdopedagoogide ettevalmistamisest TRÜ-s

E. Viitar

Kui 1968. aastal avati TRÜ Ajalooteaduskonna juures defektoloogiasektsioon, jäid surdokoolide vajadused kvalifitseeritud koadri osas endiselt rahuldamata, sest vastloodud osakond hakkas ette valmistama ainult oligofrenopedagooge ja logopeede. Kuid mõned aastad hiljem leiti võimalus ka surdistide väljaõpetamiseks (individuaalplaani alusel). Nii koostati 1975. aastal (dots. V. Vääränen) õppeplan, mille alusel hakkas õppima esimene surdist M. Meeme (Anijalg). Alates 1976. aastast suunab ja juhendab üliõpilaste - surdistide õppetööd dots. E. Viitar, kes koostas ka edaspidised õppeplaanid nii statsionaarsetele kui ka kaugõppeüliõpilastele - surdistidele. Nende plaanide kohaselt külastavad tulevased surdistid koos kursusega üldainete (teaduslik kommunism, poliitökonoomia, tänapäeva eesti keel jne.) ja ühiste erialainete (üldpsühholoogia, üldpedagoogika, inimese anatoomia ja füsioloogia jne.) loenguid ja praktikume ning sooritavad koos teistega ka arvestusi ja eksameid. Lisaks sellele aga õpivad nad iseseisvalt mitmeid erialaaineid: surdpsühholoogiat, surdopedagoogikat, viipekeelt ja daktiloloogiat, suulise kõne õpetamise erimetoodikat, kuulde-  
töö erimetoodikat, surdotehnikat, koolieelset surdopedagoog-

gikat, õppesinete õpetamise erimetoodikaid. Kõik nimetatud sined tuleb üliõpilastel-surdistidel omandada iseseisvalt erialase kirjanduse põhjal. Loenguid neile ette nähtud ei ole, küll aga arutatakse olulisemad probleemid läbi konsultatsioonide raames, mille käigus dots. T. Aunapuu juhendab eesti keele ja kirjanduse õpetamise erimetoodikaga seotud probleeme, dots. B. Viitar aga tegeleb kõigi teiste erialasinetega. Erialaseid praktilisi teadmisi ja oskusi omandavad üliõpilased surdistid Tartu I. Eriinternaatkoolis ja Porkuni Eriinternaatkoolis. Siinkohal väärib märkimist mõlema baaskooli direktiooni ja pedagoogide-juhendajate väga heasoovlik ja tõsine suhtumine tulevaste surdospetsialistide ettevalmistamisse.

Surdopedagoogide ettevalmistamisel on lähtutud surdokoolide vajadustest: üliõpilasel on võimalik taotleda üleviimist surdoplaanile ainult sel juhul, kui surdokool on esitanud vastava nõudmise ning lubab edaspidi kindlustada üliõpilase erialase tööga. Huvipekkuv on see fakt, et esimestel aastatel valisid endale surdo eriala ainult statsionaarsed üliõpilased, mis on ilmselt põhjendatav sellega, et surdokoolides oli tol ajal suur kaardripuudus: vajeti kaadrit juurde, olemasolevatest õpetajatest õppima saata aga ei olnud kedagi. Alles 1983.a. koostati surdoplaan ka kaugõppe jaoks, sest ühel statsionaarsel üliõpilasel-surdistil tekkis vajadus üle minna kaugõppesse. Samal ajal hakkasid spetsialiseeruma surdopedagoogikale kaugõppijad, kes töötavad kas Porkuni või Tartu I Eriinternaatkoolis.

Rahuldustundega võib märkida, et kõik üliõpilased-surdistid on olnud tõsised ja asjalikud inimesed. Oma elukutse valikul on nad tõesti lähtunud huvist eriala vastu, kuigi selle omandamine tõnu iseseisvale õppimisele ja eestikeelse erialase kirjanduse puudumisele on raske. Nad on isegi püüdnud jõudumööda täita lünki kirjanduses ja eesti surdoteaduses. Üliõpilased on kirjanduse põhjal läbi töötanud mitmeid surdoteooria probleeme ning esitanud neid referaatidena, mida järgnevad lennud saavad kasutada õppematerjalina, on tõlkinud kaks erialast raamatut (üks kuuldetöö erimetoodikast,

teine matemaatika õpetamise erimetoodikast). Lisaks sellele on kursuse ja-diplomitööde raames läbi töötatud terve rida surdopsühholoogia ja pedagoogika probleeme, millel järgnevalt peatumegi veidi lähemalt.

V. Kirsal (1979. juhend. dots. E. Viitar) alustas nürmikute omavaheliste suhete ja interpersonaalse pertseptsiooni mehhanismide uurimist. Tema poolt alustatud teemat jätkas E. Kabin (1980, juhend. dots. E. Viitar) sõpruse mõiste kujunemise iseärasuste selgitamisega. Nende tööde põhjal ilmnes, et nürmikutel kujunevad omavahelised suhted küll samade sotsiaalsete järgi nagu kuuljatel eakaslastelgi, kuid sõpruse mõiste sügavama sisu omendavad nad teatud hilinemisega, neil tuleb spetsiaalselt kujundada nii väärtusorientatsiooni kui pertseptiivseid oskusi. A. Kolk (1983, juhend. dots. E. Viitar) püüdis oma uurimuses selgitada, millist mõju avaldab omavaheliste suhete sisulisele küljele, isiksuse omaduste kujunemisele ja teadvustamisele emakeele tundides õpitav inimest iseloomustav sõnavara.

T. Härmann (1986, juhend. dots. E. Viitar) uuris koolielikute ja 1. klassi nürmikute omavaheliste suhete kujunemise dünaamikat ning selgitas välja selle iseärasused.

Terve rida töid (K. Makkar, 1981; N. Meikop, 1984; A. Sikka, 1987; M. Järve, 1987.a. kõigi juhendaja dots. E. Viitar) on pühendatud erineva vanusega kurtide ja nürmikute õpilaste psüühiliste protsesside iseärasuste uurimisele.

K. Kivisild (1985, juhend. dots. E. Viitar) tegeles kuulmiskahjustuse põhjuste uurimisega. Verbaalse materjali kuulmissõilmete uurimiseks ja nende arendamiseks nürmikutel töötas välja L. Tamm (1984, juhend. dots. E. Viitar), R. Toom (1985, juhend. dots. E. Viitar) koostas viipekeele sõnastiku ning juhendi viipekeele õppimiseks.

L. Lubi (1987, juhend. dots. E. Viitar) õppis tundma 7. - 12. klassi nürmikute hoiakuid ja huvisid, kurtide ja nürmikute koolide lõpetanute adapteerumisprobleeme sga uuris R. Reimets (1987, juhend. dots. E. Viitar).

Üliõpilased-surdistid on tegelenud ka kurtide ja nürmikute õpetamise mitmete konkreetsete probleemidega:

M. Meema uuris lauseloome iseärasusi nürmikutel (1978, juh. õp. R. Rodime), U. Reidla (1980, juhend. dots. E. Viitar) töötas välja kõnetehnikatundide metoodika nürmikute kooli 1. klassi jaoks, Ü. Liesment (1980, juhend. õp. E. Ojasaar) uuris kuulmissäilmete arendamise võimalusi kurtide koolis ja nende mõju suulise kõne omandamisele, R. Leenisto (1983, juhend. dots. E. Viitar) töötas välja metoodilisi võtteid tekstülesannete käsitlemiseks nürmikute kooli IV klassis, L. Pajussalu (1983, juhend. õp. E. Ojasaar) selgitas välja teksti mõistmise raskused kurtidel õpilastel, A. Laiapesa (1985, juhend. õp. E. Ojasaar) koostas eesti kurtide kooli ettevalmistus- ja I klassile artikulatsiooni algõpetuse programmi projekti ja analüüsis hääldusõppe metoodikat (laste hääldamise iseärasusi arvestades). Ning lõpuks L. Kattai (1984, juhend. dots. E. Viitar) uuris kurtide õpilaste sotsiaalse peritolu ja kodus tehtava korrektsioonitöö mõju laste arengule.

Käesolevaks ajaks on lõpetanud defektoloogiasakonna ning omandanud kurtide kooli ja nürmikute kooli algklasside õpetaja, lisaks koolieelsete asutuste surdopedagoogi kvalifikatsiooni juba 20 inimest. Neist (Ü. Liesment) läks tööle Tallinnesse surdologopeedina, 5 (M. Anijalg-Meema, U. Reidla, R. Leenisto, T. Härmann, A. Kolk) töötavad Tartu 1. Eriinternaatkoolis õpetajatena ja kasvatajatena. 5 (A. Laiapesa, K. Kivisild, L. Lubi, A. Sikke ja M. Järve) suundusid Porkuni Eriinternaatkooli, kus A. Laiapesa on õppealajuhataja, teised aga töötavad õpetajatena. R. Reimets ja R. Toom töötavad EKÜ klubides (R. Reimets Pärnus, R. Toom Tartus) viipekeele tõlkidena. Ülejäanud 7-st töötab 1 (N. Meikop) ELKNÜ Jõgeva Rajoonikomitee I sekretärina, 1 (V. Kirsal) üldkoolis õpetajana ja 5 on tööl kas logopeedina või pedagoogina erilasteasutuses.

Käesoleval ajal jätkab õppimist veel 4 statsionaarset ja 7 kaugüliõpilast. Nemed omandavad kuride ja nürmikute kooli algklasside õpetaja ja koolieelsete asutuste surdopedagoogi ning eesti keele ja kirjanduse õpetaja kvalifikatsiooni.

## Ülevaade erikoolide õppekirjandusest

M. Vitismann

Eesti NSV-s on olemas kõik erikoolitüübid, kuid puudub teadusüksus, kelle ülesanne oleks programmide ja õppekirjanduse väljastootamine Eesti erikoolidele. Suur osa praegu käibivigast abikooli õpikuist on tõlked: 28 õpikust 15. Nende eeliseks on see, et neid jätkub kõigile, puuduseks on aga pikk aeg originaali käsikirja valmimisest tõlkereematu ilmumiseni, mistõttu mõnikord jõuab õpik eesti keeles ilmumise ajaks vaneneda. Ainult tõlkeõpikud on kasutusel matemaatikas ja geograafias, ka 4 loodusõpetuse õpikust on 3 tõlked. Originaalõpikud on eesti keeles, ajaloos ja üks õpik ka loodusõpetuses. Arvestades vajadust kinnistamiseks ja hargutamiseks ning tõlkeõpikute puhul ka kohaliku materjali esitamiseks, on välja töötatud töövihikud. Nii õpikute kui ka töövihikute vanema põlvkonna (ilmunud 1970-ndail aastail) autorid on kogenud õpetajad-praktikud. Praegu on viljakamad abikooli õppekirjanduse autorid K. Karlep, A. Kontor, E. Vihm, H. Randmäe, K. Sprenk, H. Rauk, A. Reinmaa ja M. Tiits. Kahjuks ei tööta 28 õpetajast-autorit 18 enam abikoolis, see seab tõkked käsikirjade edasisele ümbertöötamisele, sest puudub võimalus õppematerjali klassis katsetada. Seevastu on esile kerkinud uusi autoreid, nt. K. Sunts (eesti keel), H. Piir ja V. Sepp (vene keel).

Kuigi rotaprinttrükkis töövihikud ei olnud trükitehniliselt kuigi head (suure formaadiga ja masinakirjas tekstiga), olid need õpetajaile väärtuslikuks abiks. Pärast 1982-1985 seisakut trükikojas olid abikoolid aga pea kõigist töövihikuist aastaks ilma. Ajal, kui kordustrukid regulaarselt ei ilmunud, lõppesid varud, samal ajal kehtestati aga uus õppeplaan, mis tõi kaasa programmide muutmise. Samuti oli aja jooksul kasvanud nõudlikkus nii töövihikute sisu kui ka vormi suhtes. Need tegurid üheskoos tõid kaasa olukorra, kus koolides enam töövihikuid ei olnud, kuid kuidagi poleks võimalik olnud kõiki käsikirju korraga ümber töötada ja trükki enda, pealegi on kirjastamistsükli pikkus 1-2 aastat. Nii vähenes õppekirjanduse nimetuste

arv 90-lt 1982/83. õppeaastal 45ni 1987/88. õppeaastal.

Prasegu on olemas (või käsikirjas) järgmised õppekomplektide osad:

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
eesti keel	0 TV	0 2TV	20 TV	0 TV	3TV	0 2TV	0	0
vene keel				TV		0		
matemaatika	0	0 TV	0 TV	0 TV	0 TV	0 TV	0 TV	0
loodusõpetus						0	0 TV	0 TV
geograafia						0 TV	0 TV	0 TV
ajalugu							0 TV	0 TV

1988/89. õppeaasta alguseks peaks koolides olema juba uus, põhjalikult ümbertöötatud VIII klassi ajalooõpik ning trükitehniliseltunduvalt paremad I, III ja VI klassi eesti keele töövihikud. 1990. aastaks peaksid ilmuma uute noor-  
pidega aabits, IV klassi lugemik, IV klassi vene keele töövihik ning VI klassi vene keele õpik. Samal ajal töötatakse ümber olemasolevate õpikute ja töövihikute käsikirju.

Teistes erikoolide tüüpidest on omaette õppekirjandus ette nähtud kurtide, nürmikute ja nõrbikute koolidele. Kõige vanemad traditsioonid on kurtide koolil: aabits kurtumme--  
de koolile (seda enam ei kasutata) on ilmunud 1954. Põrkuni Eriinternaatkooli õpetajad on loonud lugemikud I-V klassile, eesti keele õpikud ja harjutustikud III-VI klassile ja tõlkinud matemaatikaõpikuid O-VIII klassile. Peale selle on ilmunud üks geograafiaõpik (tõlge) ja mitu töövihikut. Viljakamaid autoreid on E. Ojasaar (eesti keel) ja R. Griffel (loodusõpetus).

Nürmikute koolile on valminud kõnearendusmaterjale (autorid M. Usar ja K. Paris) ja IV klassi loodusõpetuse töövihik (A. Reinmaa).

Nõrbikute koolile on ette nähtud üldkooliõpikute trükkimine märksa suurema kirjega. Pärast mõnd katset on sellest loobutud, sest õpik läheb koolile väga kalliks ja puudub võimalus seda asendada, kui programm muutub või õpik üldkoolis välja vahetatakse.

Suurt puudust sobivast õppematerjalist on tunanud lo-  
gopeedid. Seda lunka on seni täitnud eesti keele õpik ja

töövihikud abikoolile. 1987.a. ilmus A. Düna "Harjutustik kirjutusreskustega õpilastele I", ilmus on harjutustiku II osa ning autor on elustanud tööd III osaga. Järgjeks sellele harjutustikule peaks saama E. Markvardi ja H. Tähe harjutusvara, mille kaks osa on autoreil valmis ja kolmas töös.

Edaspidiseks on kavandatud asuda integratiivsete ulatuses looma uut õppekirjandust, mis sobiks mitmele koolitüübile.

Eripedagoogika eesti pedagoogilises  
ajakirjanduses 1966-1988

V. Leht

Eesti NSV pedagoogilised perioodikaväljaanded nädala-leht "Nõukogude Õpetaja" ja teaduslik-metoodiline kuusajakiri "Nõukogude Kool" alustasid defektoloogias-alaste teaduslike ja metoodiliste artiklite regulaarset avaldamist 1966. a. , kui vabariikliku erikoolide komisjoni logopeediasektsiooni, eriti esimees Ester Lepiku ja tema mõttekaaslaste taotlusel avati NÕS püsirubriik "Eripedagoogika" ilmunisagedusega 4 korda aastas. (NKS olenevalt materjali laekumisest 4-7 artiklit aastaksigis.) Rubriiki toimetab 1. numbrist peale toimetuse koolieelse kasvatus ja algõpetuse osakonna juhataja (1976. aastani A. Tõldsepp, seejärel siiani V. Leht). Defektoloogiaspetsialistidest moodustus toimetust abistav ühiskondlik aktiiv, kelle hoolde oli materjalide laekumine, samuti vastutus nende erialase õiguse eest.

Esimene tagasihoidlikus mahus "Eripedagoogika" ilmus 13. augustil 1966. Sisese juhatuses sõnastas E. Lepik ülesanded ja eesmärgid: olla tribüüniks defektoloogidele, arstidele ja erikoolide pedagoogidele, andmaks ülevaadet hõlva-kuõppest meie vabariigis, abistamiseks erikoolide kõrval ka üldkooli ja lasteasutuste ja puuetega laste õpetamisel-kasvatamisel. Esimeses rubriigis kirjutasid K. Karlep - abikoolidest ja nende kasvandikest - ja A. Karu Eesti kurtide kooli 100. asutamisaasta tähistuseks.

Kui esialgu olid arvulises ülekasutus logopeediaprobleemi ja kõneravi metoodikat tutvustavad artiklid, siis sedamööda, kuidas arenes eesti defektoloogiateadus, suurenes kvalifit-

seeritud defektoloogide arv, laienes erikoolide (-lasteasutuste) võrk, hakkas aasta-aastalt averduma rubriigis käsitletav sinevald, kasvama rubriigi maht (praegu 15 normaalseavahega masinikirjalehte) ja autoritering.

Ajavahemikus 1966. augustist 1988. jaanuarini (v.a.) on "Eripedagoogika" NÕs ilmunud 84 korral, igas numbris 2-4 kirjutist kokku 1-3 autorilt - 5 arstilt, 13 teadurilt, 23 defektoloogilt praktikult, 41 erikoolide juhilt ja õpetajalt, 13 haridusjuhilt, inspektorilt, VÕTi või haridusosakonna metoodikult, 2 ajakirjanikult. Viljakamate autoritena edestavad enamikku K. Kerlep (39 artiklit), E. Lepik (21), T. Puik (12), V. Vääränen, V. Neare, A. Reinmaa (kõigil 10), A. Reigo (8), A. Aero (5), L. Vesker, H. Eiso, J. Kõrgesaar, K. Plado (4).

Äänrimääratluse järgi on kõige rohkem teaduslikke ja metoodilisi artikleid, märksa vähem kogemusartikleid, seejärel ülevaated üleliidulistest ja ülevabariigilistest defektoloogia-alastest nõupidamistest, konverentsidest, ülemaailmsest foneetikakongressist, õppesõitudest teistesse liiduvaleriikidesse, TRÜ defektoloogiaosakonna üliõpilaste diplomitöödest, uudiskirjendusest jms. Koolidest on saadetud sõnumeid koolisündmustest (keelepäevad, võistlused jm.). Portreekirjutisi on ilmunud vaid 1 (Tartu Abikooli õpetajast-metoodikust E. Vihmest), samuti on väga vähe erikoolide õppe- ja kasvatustööd, materisälbaasi, kaadriprobleeme, juhtimistegavust jms. valgustavaid artikleid. Erilehekülj on pühendatud Haapsalu Sanatoorsele Koolile, tähtpäevakirjutisi Tartu 1. ja 2. EIK ja Porkuni EIK juubelite puhul. Ilmunud on kokkuvõtted 2 vestlusringist.

Kõige tõhusamat aine- ja kasvatusmetoodilist abi on NÕ ja NK artiklid vahendanud abikoolidele. Eelisolukorras on emakeeleõpetajad, kelle tarvis on ilmunud rohkesti temaatiliselt mitmekesiseid artikleid. Nendega võrdselt on saanud enesetäienduseks ja infoks materjali logopeedid. Matemaatikaõpetajatele on kirjutatud abikoolide töövihikust, tööplaneerimisest, lihtülesannete, harilike murdude, kümnendmurru mõiste jt. ainelõikude õpetamise metoodikast. Ajalooõpetajate lugemislauale aga on jõudnud vaid 2-3 kirjutist



(ajaloo õpetamisest abikoolides üldse ning ühiskondlik-ajalooliste mõistete kujundamisest). Otsest ainemetoodilist abimaterjali pole ajalehest-ajakirjast kuigivõrd võtta olnud töö- ja kunstõpetajatel, kehalise kasvatuses õpetajatel, olustikuõpetajatel (kõigi jaoks 2-3 kirjutist). Looduslooja geograafiaõpetajate töövõtteid ja -vahendeid on mitmes ulatuslikus artiklis tutvustanud-kirjeldanud A. Reinmaa.

Eripedagoogika teiste harude - surdo- ja tüflopedagoogika probleeme on ajakirjandus vähe vahendanud. Lugejatele oleme tutvustanud kurtide ja vaegkuuljate integratsiooni-programmi, uusi suundi kurtide õpetamisel. Artikleid on ilmunud mõtlemisprotsessi arendamise ja uute mõistete kujundamise võimalustest nürmikuil, mitteverbaalsest suhtlemisest; on antud juhendusi nürmikute erikooli suunamiseks jne.

Tüflopedagoogika valdkonda kuulub vaid 2 artiklit - üks nõrgaltnägijate-debiilsete laste väimsetest võimetest, teine nägemispuuetega koolieelikute kasvatamisest. Lisaks 2-3 kirjutist Tartu 2. EIK tähtpäevade puhul.

Napp on kasvatus- ja korrektsioonitööd käsitlevate artiklite hulk. Kogemusi on jaganud õpetajad ja pioneerijuhid kunstiringi ja pioneeritöö kohta. Kirjutatud on taidluse korrektsioonilisest mõjust, individuaalsest korrektsioonist, mängust kui korrektsiooni vahendist, korrektsioonitöö efektiivsusest jms.

Väärtuslikku informatsiooni edastavad psühhisatrite artiklid elamõistuslike või väimse arengu peetusega laste tunnusjoontest, nende käitumise iseärasustest, oligofreenia lisesündroomidest, väimse alaarengu varajasest avastamisest, psühhodiagnostikast jmt.

Ainult 2 artiklit tutvustavad anomaalsete laste õpetamist-kasvatamist välismaal (USA-s ja Soomes).

Toimetuse algatusel on 2 korda kokku kutsutud vestlusring- üks kord arutati professionaalse tööõpetuse ja eluks ettevalmistamise probleeme, teine kord lastekodudes ja eriinterneetkoolides elavate venemliku hoolitsuseta laste ja orbude eluolu (esimesest ilmus kokkuvõtte NK-s, teisest NO-s).

"Nõukogude Kooli" 21 aastakäigus (1966-1988. a. jaan.)

on publitseeritud 81 artiklit kokku 49 autorilt. Professionaalidest on kandnud kirjutamise põhiraskust TRÜ eripedagoogika kateedri õppejõud defektoloogiateadlased K. Karlep (19 artiklit), A. Reinmaa (6), V. Väärnen (5), J. Kõrgessaar, T. Puik. Suured teened defektoloogiateadmiste levitamisel on ka L. Veskeril (VÕT), E. Lepikul (Tall. Vabar. Haigla logopeed), A. Dünel (Tartu 1. EIK), A. Reigol, J. Aulil, Ü. Uusmaal, A. Aerol, H. Eisol, V. Lullal, V. Nearel jpt.

Toimetuse kohtumistel lugejatega üldkoolides (erikoolides pole seni käidud) on "Eripedagoogika" rubriik leidnud tunnustust, tunnistatud vajalikuks ja tööabi pakkuvaks (määritud kohati raskepärasust, sõnastuse ja mõistete liigset spetsiifilisust).

Rohkem soovitakse lugeda psühholoogide ja psühhiastrite mõtteid raskestikasvatatavusest, käitumishälvete põhjustest, nende mõtestatavast arengu tasemega. Hea hinnangu on saanud K. Karlepi serikirjutis üldpealkirjaga "Defektoloogilt üldkoolide õpetajatele". Eesti defektoloogidele on rubriik "Eripedagoogika" pidenud täitma puuduva erilase väljande aset, seepärast soovitakse rubriigi edasist jätku.

Tõstmaks erikoolide prestiiži, ootab toimetuse erikoolide õpp- ja kasvatustöö, tublide õpetajate-kasvatajate ja nende töötulemuste senisest hoopis ulatuslikumat tutvustamist, rohkem kaastööd otse erikoolidest (-lastesadadest).

#### Kooliuuendus ja eripedagoogika

J. Kõrgessaar

Haridusküsimustes on käibeteadvus enesekindel. Mitmed senised kooliuuenduskatsed on teostunud poolikult, põrgates käibeteadvuselt lähtuvatele otsustele. Väljepääs oleks tänapäevase aktsioonivaba teaduse usaldamises ka selles küsimuses. Belkõige tähendaks see ühetähenduslikult sõnastatud hariduseesmärke taotlevatele süsteemidele mänguruumi andmist, orienteerumist haridusturule analoogiliselt (turu)majandusega.

Sellised süsteemid on olemas. Maaailmas piisab kooliuuenduskogemust. Reformielementide rakendamist on sisuli-

selt eksitav nimetada eksperimendiks, ületähtsustades kohalikkude (Eesti, Moskva, Kuibõševi, Kirgiisi) omapära. Katsetamatagi on selge, et süsteemita ("peikamine", "üksiklased") edu ei saavutata. Liistigi on seni olnud peasegu võimatu kokku leppida õpetamise edukuse kriteeriumides ja võrdsustades katsetingimusi. Ambivalentse eeskujuna nimetagem siinjuures NSVL pedoloogiat oma realiseerimata jäänud ideepotentsiaaliga. Positiivsena - Head Start ja Follow Through programme USAs, Lõuna-Korea haridusuutimist viimastest aastakümnetest. Lisapõhjusti väliskogemuse kasutamiseks on kohaliku minevikupraktika aegumus, samuti nii tegeliku haridus- kui majandusolukorra (edutus, üld- ja kutsõppe kulud, tasuvus ja otstarbekus) väljaselgitamise võimatus ilustamistavade, ametkondliku käsumajanduse ja suvahindade püsites.

II maailmasõja järgne kooliuuendus on arenenud riikides kaasa toonud koolikohustuse ja piknemise, millega on kaasnud suund õppe diferentseerimisele ja individualiseerimisele, eel-, järel- ja eriõppe süvenemisele või vähemalt nende vajaduste omaksvõtt. Kohustusliku algõppeesegsele erikoolide süsteemile, mis hõlmas 2-5% õpilastest, on lisandunud üldkoolis toimivad õppevormid, millega aidatakse 12-20% õpilaskonnast.

Senine kooliuuendus- ja erikoolituspraktika on demonstreerinud muuhulgas ka vajadust finantseerida suhteliselt kallist ja näiliselt hõbenemisväärsset (rahvusuhkus) eripedagoogikat kõrgemal kui kooli või kogukonna (rajooni, linna) tasandil (vabariik, oblast, osariik, liidumaa). Oeldu kehtib osaliselt ka eriandekate süvõppe kohta.

Teine olulisem õppetund senisest kooliuuendusest süsteemsus edutuse ülestamises ja hälvikuõppes seisneb diferentseerimis- ja individualiseerimisvõimaluste loomises peindliku koolikorralduse, programmõppe põhimõtteid arvestatavate õppevahendite ja õpetajate eri- või täiendusküpsetusega nii õpetamise-eelselt kui ka -aegselt. Edu tagamiseks on vaja saavutada ka üldase, sealhulgas poliitikute, haridus- ja rahandusjuhtide ning lastevanemate ümberorienteerimine kooliskäimise tähtsustamiselt õpiedu tagamise väärtustamisele. Selleks ei õnnestu läbimurre põlvest põlve edasikanduvast

harimatuse, kultuurituse ja kõlblusetuse nõieringist.

Ühtlasi on selgunud, et kohustusliku üldkooli põhivara (tuumharidus) peab olema realselt omandatav nõrgema, mitte tugevama õpilaskolmandiku poolt. See on teostumisvõimelise ühtluskooli alus, mille täiendused tagavad nii võimekamate kui ka võimetute edukuse ja hoiaku ühiskonnasoodsale eneseteostusele. Tuumhariduse omaksvõtt on siiski suhteliselt kerge, võrreldes seda õpetamise ümberorienteerumisega õpitoimingute kujundamisele materjali läbivõtmise asemel. Nii ühe kui teise eesmärgi tagamiseks jääb aga iga kooliuuendus taas poolikuks, võib lõppkokkuvõttes kompromiteerida ideed ennast ja selle kandjaid, kooliuuendajaid.

Anomaalne lastekodu laps ja  
ümbritsev maailm.

I. Susi

Inju Lastekodu

Viimastel aastatel on tõusnud nende laste arv, kes kasvavad ja õpivad lastekodudes. Suure osa neist moodustavad mitmesuguste vaimsete ja füüsiliste puuetega lapsed, kelle arengut lastekodu keskkond veelgi enam pidurdab. Kujunenud olukorra lahendamine eeldab: 1) võitlust põhjustega, mis on jätnud lapsed ilma kodust ja vanematest; 2) inimeste suhtumise muutmist lastekodu lastesse; 3) maksimaalsete tingimuste loomist lastekodu kasvandikele ümbritseva elu tundma õppimiseks.

Kui esimese küsimuse lahendamine eeldab meie ühiskonna paljude erinevate institutsioonide ühiseid jõupingutusi, siis kahes viimasel punktis suudavad palju ära teha entud lastega tegelevad pedagoogid.

Käesoleva aja üheks oluliseks küsimuseks on inimestes salliva suhtumise kujundamine "teistsugustesse", s.t. puuetega inimestesse. On viimane aeg õpetada inimestele, sealjuures eriti noortele, inimlikkust. Sellel eesmärgil on Rakvere rajooni Inju Lastekodu, kus elavad vaimselt alaarenenud koolieelikud, külastanud kõikide Rakvere rajooni keskkoolide õpilased. Igale grupile on räägitud vaimsete

puuete põhjustest ja olemusest, organiseeritud ühiseid üritusi lastega ja laste heaks. Lastekodusse on kutsutud esineme ja lastega mängima ka eakaaslast . Sagedased lastekodu külalised on Rakvere rajooni naiskomisjoni ja hooldusnõukogu liikmed ning paljud šefid ümbruskonna majanditest. Kui esialgu olime me kutsujad, siis viimasel ajal avaldatakse juba soovi meie lasteasutust külastada. Selliste vahetute ja emotsionaalsete kontaktide tulemusel on kujunenud positiivne suhtumine ka puuetega vanemateta lapsesse ning, mis eriti oluline, on rikkastunud lastekodu kasvandike kujutlused ja emotsioonid.

Lastekodu lastele püüab riik käesoleval aja luua igati soodsad tingimused nende normaalseks arenguks. Samas on teada, et lastekodulaste teadmised ja kujutlused ümbritsevast elust on, võrreldes nende eakaaslastega, lünklikumad ja pinnapealsemad. Äärmiselt puudulikuks jäävad nende kujutlused kodust ja perekonnast. Eriti teravalt kerkib see probleem üles vaimselt arenenenud koolieelikute õpetamisel ja kasvatamisel. Lapsed ei tunne igapäevases majapidamises kasutatavaid esemeid, ei oska nendega tegutseda. See piidurdab nende sensoorsete süsteemide, esemelise tegevuse, praktilise mõtlemise, kõne jms. arengut. Kuna puuduvad ka kujutlused emast ja isast, nende toimingutest ja suhetest, siis ei kujune lapsepõlve juhtiv tegevus, s.o. mäng.

Seoses sellega on Inju Lastekodu töötajad võtnud endale kohustuse viia lastekodu lapsi 1-2 päevaks oma kodudesse. Oleme seisukohal, et selline üritus ei tohi olla ühekordne ega kampaaniaalik. Laps tuleb võtta siis, kui on aega temaga tegeleda. Tuleb arvestada ka asjadega, et esmakordne kaaslastest eemal viibimine ja uus keskkond võivad anomaalsel koolieelikul tekitada esialgu isegi hirmu. Ometi näitavad meie praktilised kogemused, et vaimselt arenenenud koolieelik saab endale sellisel teel väga palju informatsiooni. Kujutluste täiendamise ja kinnistamise eesmärgil peaks selline võimetus arenema igal lapsel vähemalt kord kvartalis.

## Kuulmise uurimisest inimlootel.

S. Sibul, A. Jussi,  
TRÜ Otorinolaringoloogia ja  
oftalmoloogia kateeder

Tänapäeval on hakatud juba üsasiseses perioodis uurima loote kuulmist.

Embrüogeneesis tekib sisekõrva alge 4. nädalal. Normaalset arenenud loode reageerib juba 7.-8. kuul tugevale helile (ärritusele) j ässete liigutusega, mida tunnetab ka ema. Bernhard ja Sontag (1947) kirjeldavad loote südametegevuse aktseleratsiooni seoses heliärritusega. Red ja Miller hindavad kuulmise stimulatsiooni testi positiivseks, kui lootel südamelöögisagedus tõuseb 15 löögi või rohkema võrra minutis. Kui aga löögisagedus tõuseb ainult 5-15 löögi võrra minutis, siis peavad autorid seda kahtlaseks ning alla 5 löögi, et loode on arektiivne helide suhtes.

Käesajal on hakatudki otsustama lootekuulmist tema südametegevuse aktseleratsiooni põhjal seoses heliärritusega, eriti nendel juhtudel, kui ema põdes või põeb raseduse ajal infektsioonhaigusi, kasutas ototoksilisi antibiootikume või teisi vahendeid. Nendel juhtudel võib olla kahjustatud teo retseptoraparaat (Corti organ), mille tulemusena tekib nürmus.

Töö ulesandeks oli uurida heliärrituse mõju loote südame tegevusele 8.-9. raseduskuul. Uurimised viisime läbi Tartu Sünnitusmaja prenataalse diagnostika kabinetis kontrollil viibinud rasedatel. Selleks uurisime heliärrituse mõju 41 loote südametegevusele (30 juhul oli tegevust raseduspatoloogiaga, 11 juhul olid rasedad terved). Heli allikaks kasutati laste skriiningaudiomeetrit AUD 174, heli sagedusega 3000 Hz ning tugevusega 80 db. Audiomeetriga ühenduses olev kõlar asetati raseda kõhule vastavalt lootepea projektsioonile. Südame löögisagedust ja loote liigutusi registreerisime kardiotokograafia.

Kardiotokogrammide analüüsimisel selgus, et südametegevuse aktseleratsioon on tekkinud uuritud juhtudel seoses heliärritusega. Loote südamelöögisagedus oli tõus-

nud 10-22 löögi võrra minutis. Looteliigutusi oli regridreeritud 33 juhul. Seoses heliärritusega oli tekkinud loote südame tegevuse aktseleratsioon nii ema raseduspatoloogia korral (30 juhul) kui ka kontrollrühmas (11 juhul): 17 lootel 30-st südametegevus kiirenes 15-20 löögi võrra minutis ja 13 lootel 10-14 löögi võrra minutis. Alla 10 löögi südametegevuse aktseleratsiooni meie ei leidnud. Seega 10 juhul saadi positiivne kardiotokogrammi vastus, 13 juhul oli vastus kahtlane. Ka kontrollrühmas oli 6 juhul kardiotokogrammi vastus positiivne (15-22 löögi võrra kiirenes minutis südame löögisagedus), 5 juhul jäi vastus kahtlaseks.

Seega 8.-9. raseduskuul reageerib loode heliärritusele südametegevuse aktseleratsiooni ja looteliigutustega.

Loote südame reaktsiooni uurimine, samuti looteliigutuste uurimine heli ärritustega lubab välja selgitada kuulmisfunktsiooni prenatalses perioodis.

Kui loote kardiotokogrammi leid osutub kahtlaseks, siis on vajalik nendel juhtudel uurida vätsündinu kuulmist. Teoliselt avastatud kuulmispuudega vätsündinuil on vaja kõrva hakate treenimise juba esimesel elukuul. Kirjanduse andmeil saadaksegi kõige paremaid resultate nürmikute kõrva treenimisega just esimesel elukuul (P. Plath, 1984).

Kuulmispuuetega vätsündinute varajane selgitamine eeldab: 1) mikro-otolooogi töökohta sünnitusmajas; 2) mikro-kuuldeaparateide väljetöötamist; 3) mikrosurdopedagoogide ettevalmistamist.

Опыт распространения логопедических знаний среди учителей начальных классов общеобразовательной школы.

Л.Зескер - РИУ

Для оказания помощи детям с нерезко выраженными отклонениями в развитии, в том числе и с нарушениями речи, педагог общеобразовательной школы должен овладеть знаниями об особенностях их развития, обучения и воспитания. Мы предлагаем наш опыт повышения квалификации учителей начальных классов в области специальной педагогики, считая,

что он может быть применен в работе школьного логопеда при организации и проведении логопедической пропаганды.

С целью уточнения содержания раздела о детях с отклонениями развития в программах поэтапных курсов и в межкурсовой период в системе повышения квалификации учителей общеобразовательной школы, а также уточнения форм и методов работы в 1984 году был проведен анкетный опрос 209 учителей. Данные опроса показали неодинаковый и относительно низкий уровень знаний об отклонениях развития, встречаемых у учащихся массовой школы. Все учителя оценили свои знания недостаточными для решения проблем, возникающих в школьной практике. Выявилось также отсутствие единых источников получения знаний о детях с отклонениями в развитии, а также непоследовательность в вузовской подготовке по данной тематике.

Анализ ответов позволил уточнить круг знаний по специальной педагогике, необходимый, по мнению учителей, в их педагогической работе. Большинство учителей (80%) подчеркивало необходимость приобретения не только теоретических знаний, но и конкретных умений, особенно для оказания помощи детям с нарушениями письма и чтения. Это объясняется, наверное, тем, что примерно 20-25% учащихся начальных классов имеют стойкие затруднения при обучении письму. В то же время не все школы обеспечены достаточной логопедической помощью.

Подытоживая результаты исследования мы пришли к следующему выводу: в пределах системы курсов целесообразно и возможно дать в основном общие теоретические знания, приобретение же знаний и особенно практических умений по более узкому разделу темы должно отойти на межкурсовый период и стать одним из заданий для самообразования учителей. В связи с этим была разработана программа самообразования для учителей начальных классов по теме: "Предупреждение и преодоление нарушений чтения и письма". Конечной целью осуществления этой программы была подготовка учителя, который имеет необходимые теоретические знания, практические умения и средства для дифференцированного обучения, а главное, готовность и желание к этому.

Решение этих задач потребовало специальных форм и орга-



низации работы, соответствующего руководства и методического обеспечения.

В течении учебного года вся работа подразделялась на несколько тематических циклов, в которые вошли индивидуальные и коллективные формы работы (лекционные и семинарские занятия, практическая учеба, консультации). Большее значение мы придавали индивидуальным формам работы - самостоятельному изучению литературы и практическим занятиям по предложенной программе с учащимися своего класса (изучение речи, анализ ошибок письма и чтения, апробация методических приемов и дидактических материалов, способов организации работы). Каждый учитель имел возможность получить консультации при затруднениях, был организован обмен опытом.

В настоящее время мы имеем опыт такой работы в шести районах ЭССР и предварительные данные об эффективности данной формы повышения квалификации. Критериями эффективности, кроме оценки со стороны учителей, являются распространенность и устойчивость использования усвоенных знаний и умений в практике, а также сдвиги в успеваемости учащихся.

В результате проведенного нами анкетирования 1-3 лет спустя после организации направленного самообразования учителей мы имеем данные о том, что ведущими мотивами участия в работе были необходимость и желание помогать неуспевающим учащимся наряду с желанием усовершенствовать свои знания. Целесообразность различных форм самообразования и их полезность для практики оценивалось относительно высоко (76,4-82,8% от возможного количества баллов). При этом немного выше оценивались коллективные формы работы: лекции, семинары, практические занятия. Полезными источниками новой информации считались и домашние задания. 74% учителей отметили, что именно такой способ повышения квалификации является самым целесообразным, остальные предлагали изучить эту тематику на летних курсах повышения квалификации или в сотрудничестве с логопедами. Почти все учителя ответили, что применяют усвоенные умения в практике, используя при этом различные способы организации работы: применяют специальные приемы на уроке родного языка во фронтальной работе, проводят дополнительные индивидуальные занятия после уроков

и в группе продленного дня, дают консультации родителям.

Можно предполагать, что творческое применение вышеописанной системы работы является посильным для всех логопедов-дефектологов при организации сотрудничества с учителями. С содержанием, формами, организационной стороной и методическими рекомендациями логопеды республики ознакомлены.

### О системе повышения квалификации учителей спецшкол при РИУУ Эстонской ССР

Т.Казакова - РИУУ

Повышение профессионального мастерства учителя обеспечивается на трех различных уровнях: методической службой школы, районным или городским методкабинетом и РИУУ ЭССР. Каждое звено данной системы имеет свои конкретные цели и задачи, формы работы.

В большинстве спецшкол созданы методические советы, в состав которых входят зам. директора по учебно-воспитательной работе, врач, логопед, руководители школьных методических объединений. Содержание работы методических советов многопланово: психолого-педагогическое изучение учащихся, вопросы спецпсихологии, коррекционной работы, динамики психофизического развития школьника, совершенствование методов обучения и воспитания, социальная и трудовая адаптация бывших воспитанников школы, повышение воспитательного мастерства учителя, изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта, подготовка и проведение внутришкольных педагогических чтений, знакомство с новейшей литературой, помощь и контроль методическим объединениям. Методический совет ведет работу в рамках единой общешкольной темы, рассчитанной на несколько лет.

Большое внимание в спецшколах уделяется изучению и обобщению опыта работы лучших учителей. Для этого используются следующие формы: отчеты о проделанной работе, проведение открытых уроков, выступление в печати. Подведением итогов этой работы является выступление на республиканских курсах, семинарах, научно-практических конференциях. Таким образом подготовлен лекторский состав из учителей-практиков, явля-

ящимся активом кабинета дефектологии РИУУ. Нашими педагогами спецшкол активно используется для распространения опыта трибуна Зсесоюзных педчтений и герценовских педчтений.

Следующим этапом в методической службе является участие спецшкол в общегородской и общерайонной работе, координируемой методкабинетами. В более крупных городах и районах, где имеется разветвленная сеть спецшкол, работа ведется по принципу контактов между школами, с последующим выходом на общегородские или районные секции. На данном этапе методической службы к педагогам спецшкол предъявляется требование обязательного участия в мероприятиях общеобразовательных школ с целью обеспечения преемственности.

Организационно более сложным является данный этап методической работы для тех школ, которые являются единственными в своем регионе. Такие школы выбирают основным направлением работы популяризацию знаний по дефектологии среди учителей общеобразовательных школ и населения.

Важным этапом в системе повышения квалификации учителей спецшкол является плановое участие — раз в пятилетку — в длительных курсах по основному предмету преподавания.

Так все учителя труда, которые в большинстве своем не имеют дефектологической подготовки, прошли месячные курсы по основам дефектологии, месячные курсы по вопросам спецметодики предмета прошли учителя родного языка, начальных классов, математики. Воспитатели спецшкол прошли курсовую переподготовку по вопросам спецпедагогики, психологии и воспитательной работы. Учителя истории, природоведения, географии, общества участвуют в проблемных семинарах.

Особое внимание уделяется работе с дирекцией спецшкол.

Эта категория руководителей обладает большим педагогическим опытом, но в большинстве они не имеют специального образования. Для них ежегодно проводятся тематические, проблемные семинары, где наряду с вопросами теории спецпедагогики, происходит знакомство с практической работой школ. Много внимания на семинарах уделяется особенностям руководства спецшколами. Регулярно проводятся курсы для учителей школ глухих, слабослышащих, слабовидящих детей, а также для учителей Хаапсалуской санаторной школы.

Значительным вкладом в дело изучения передового опыта на уровне разработки научной концепции и педагогической теории является работа групп преподавателей спецшкол при Общественном научно-исследовательском университете педагогики. Основными лекторами на курсах являются преподаватели кафедры спецпедагогики ТГУ. Тем самым осуществляется тесная связь школы с высшим учебным заведением.

Существуют традиционные деловые контакты с научными работниками НИИД-а, преподавателями Ленинградского государственного педагогического института им. А.Герцена, с коллегами-практиками из Ленинграда и Латвии. Все они являются активными лекторами на курсах учителей спецшкол. На месячных курсах в роли лекторов выступают также учителя-новаторы спецшкол.

Для активизации учебной деятельности на курсах используются различные формы работы. Это - проблемные лекции, анализ конкретных педагогических ситуаций, деловые игры, беседы, дискуссии по актуальным проблемам обучения и воспитания аномальных детей.

Особое место в системе самообразования учителя занимает предкурсовая самостоятельная подготовка. Каждый учитель, имея свою индивидуальную методическую тему, изучает её. Результаты изучения могут иметь различные итоговые формы: дидактические комплексы материалов, обзор литературы по изучаемой теме, научное исследование, практические выводы и рекомендации. Эти материалы представляются учителям в виде курсовой работы. Если курсовая работа имеет ценность, она доводится до сведения широкой аудитории путем привлечения печати.

Структура ЗНД у учеников-олигофренов и рекомендации к коррекционной работе во вспомогательной школе

М.Коел, Ю.Лийвамяги  
Кафедра психиатрии ТГУ

Задачей данной работы было изучение ЗНД у учеников вспомогательной школы, и на основе этих данных представить методические рекомендации для учителей и дефектологов с целью повысить эффективность коррекционной работы. Для решения

этих задач выборочно исследовали 40 учеников 1-УП классов вспомогательной школы с диагнозом олигофрении в степени дебильности. Исследованный контингент учеников распределили на 2 приблизительно равных по клиническому состоянию и возрасту группы ( по 20 человек, ср. возраст 10 лет):

1 - олигофрения с неясной этиологией, но без явных признаков органического поражения ЦНС и без соответствующих данных в анамнезе; 11 - олигофрения с остаточными признаками детского церебрального паралича (ДЦП). Контрольную группу составляли 20 учеников массовой школы, по возрасту соответствующие больным олигофренией. Для исследования ВПД применяли тест краткосрочной памяти по А.Лурия, ассоциативный эксперимент, составление мозаичной картинки из 12 частей, модифицированный вариант теста сложения чисел по Э.Крепелину и корректурный тест.

Исследование показало, что объем памяти учеников вспомогательной школы значительно ( $p < 0,01$ ) меньше, по сравнению с нормой. При этом функция памяти значительно больше нарушена в группе больных с резидуально-органической симптоматикой. В ассоциативном эксперименте величины латентных периодов в исследованных 3 группах заметно не различались. Это показывает, что сила возбудительного процесса в старых словесных связях 11 сигнальной системы у детей с олигофренией не отличается от нормы. Но 6 учеников 1 и 8 учеников из 11 группы (ученики 1-11 классов) не смогли выполнять исследование из-за чрезмерного отклонения внимания, а остальные часто давали неадекватные ответы. Эти явления указывают на заметное ослабление внутреннего торможения у больных олигофренией, по сравнению с нормой.

При составлении мозаичной картинки оказалось, что ученики в 1 и в контрольной группах справлялись с задачей, но 5 ученикам из II группы была необходима помощь со стороны экспериментатора, а 2 из этой группы не справились с заданием.

В тесте сложения простых чисел в пределах 10 оказалось, что время решения теста в обеих группах больных заметно ( $p < 0,01$ ) увеличено по сравнению с нормой. В 1 и 11 классах вспомогательной школы из 22 учеников с этим заданием спра-

вились 6. Результаты решения этой задачи показывают, что даже сравнительно элементарная продуктивная деятельность на уровне 11 сигнальной системы у больных олигофренией заметно затруднена.

Для успешного выполнения корректурной пробы необходима уравновешенность, достаточная подвижность и сила основных нервных процессов в механизмах взаимодействия сигнальных систем. При выполнении этой проблемы больные олигофренией тратили заметно больше времени ( $p < 0,01$ ) по сравнению с нормой, а больные 1 группы совершили также больше ошибок. Эти данные свидетельствуют о заметном ослаблении возбудительного процесса у больных олигофренией в механизмах взаимодействия сигнальных систем. Но у больных в 1 группе интенсивность внутреннего торможения уступает силе возбудительного процесса.

Таким образом можно заключить, что у больных олигофренией в школьном возрасте сила возбудительного процесса во 11 сигнальной системе ослаблена именно в высших механизмах кортикальной деятельности. В старых и уже автоматизированных связях 11 сигнальной системы сила возбудительного процесса у больных олигофренией не отличается от здоровых. У больных с резидуально-органической симптоматикой больше нарушена кортикальная замыкательная деятельность и образование новых связей во 11 сигнальной системе, чем у детей без явлений ДЦП. Но у детей с олигофренией без сопутствующих признаков ДЦП в механизмах взаимодействия сигнальных систем более нарушенным оказалась уравновешенность процессов возбуждения и внутреннего торможения, что в клиническом состоянии выражалось нарушениями внимания, неусидчивостью и неуравновешенностью поведения.

В свете вышеизложенных данных и нашего опыта коррекционной работы с учениками вспомогательной школы можно представить некоторые общие рекомендации выбора тактики обучения. При олигофрении, осложненной ДЦП, на начальных этапах обучения необходимо в первую очередь развивать моторику, восприятие и дифференцированность эмоций, которые составляют основу для дальнейшего развития памяти, мышления и речи. У больных без резидуально-органической симптоматики возмож-

но уже с начала обучения приступить к тренировке памяти, мышления и речи. Но необходимо иметь в виду, что нервные процессы у детей-олигофренов очень лабильные и легко истощаемые. Поэтому им нужен щадящий режим с достаточным временем для отдыха и привлекательными играми, а также соответствующее медикаментозное лечение.

Роль экзогенных факторов в происхождении задержки умственного развития и дисграфии-дислексии у детей

Ю.Лийвамяги, М.Малъм

Кафедра психиатрии ТГУ и Республиканская Тартуская клиническая психоневрологическая больница.

Среди больных, по интеллектуальному состоянию находящихся между нормой и олигофренией, обычно описываются отдельные группы под названиями "минимальная мозговая дисфункция", "задержка умственного развития", "дисграфия", "дислексия" и пр. В медико-педагогических комиссиях, на приеме у детских психиатров или педиатров часто необходимо более детально дифференцировать, что является первичным и что вторичное: интеллектуальные расстройства с вторичным нарушением развития речи, чтения, письма, счета или интеллектуальная недостаточность обусловлен отставанием в развитии отдельных "локальных" преимущественно кортикальных функций. Во всех этих случаях необходимо провести тщательное клиническое, психологическое и логопедическое исследование ребенка, чтобы уточнить структуру его психической деятельности. В рамках клинического исследования особый интерес представляют данные о различных неблагоприятных факторах и сроках их действия на онтогенез ребенка в связи с возможностью обуславливать поражение или отставание в созревании отдельных мозговых механизмов.

Задачей данной работы являлось изучение характера, интенсивности и срока действия различных экзогенных негативных факторов в происхождении более общего мозгового поражения в виде задержки умственного развития и более локальных мозговых дисфункций (дисграфия, дислексия). С этой целью исследовали две выборочно составленные группы

школьников. В первую группу входил 31 ученик массовых школ в возрасте 7-14 лет ( в ср. 9,5 лет, среди них 71% мальчиков и 29% девочек), у которых при стационарном исследовании была диагностирована задержка умственного развития (без явлений дисграфии и дислексии). Вторую группу составляли 103 ученика логопедических классов в возрасте от 7 до 12 лет ( в ср. 10 лет, среди них 69% мальчиков и 31% девочек) с диагнозом дисграфия, дислексия без выраженных интеллектуальных нарушений.

Анализ проведенных исследований показал, что во время беременности у 81% матерей 1 группы детей имелись неблагоприятные факторы, при этом в 32% случаев они имели смешанный характер (алкоголизм матери у 19%, токсикоз беременности у 29% и др.). У матерей II группы детей (дисграфия, дислексия) во время беременности неблагоприятные факторы имелись лишь у 24% случаев (токсикоз в конце беременности, инфекционные заболевания).

Осложненные роды в I группе отмечались у 77% матерей, в том числе преждевременные роды у 13%, роды со стимуляцией у 16%, применение механических вспомогательных приемов при родах у 23%, асфиксия новорожденного у 32% случаев. 42% новорожденных были подвергнуты влиянию 2 или более негативных факторов. Во II группе патология родов имели 39% матерей, из них у 17% роды были преждевременными, а 22% детей родились в асфиксии.

В возрасте до 3 лет 26% детей I группы часто болели катаром верхних дыхательных путей, а у 35% больных в этой группе отмечалась задержка психомоторного развития. Во II группе частыми простудными и инфекционными заболеваниями, хроническими тонзиллитами, ангиной и отитами болели 52% детей, задержка сроков начала произнесения первых слов и речи выявилось у 92% больных.

В дошкольном возрасте частыми простудными и инфекционными заболеваниями болели 13% больных I группы и 16% детей II группы. У 52% больных I группы отмечались признаки задержки психического развития, во II группе у 32% больных явления недоразвития речи.

Как показало проведенное исследование, при задержке



психического развития негативные факторы, как правило, повлияли на онтогенез ребенка в более ранние сроки (главным образом во II половине беременности и в перинатальном периоде) и имели часто смешанный характер. К развитию дисграфии-дислексии предполагают неблагоприятные факторы с влиянием на более поздних этапах онтогенеза (в родовом и особенно постнатальном периодах). Различен и характер неблагоприятных факторов в происхождении этих двух видов патологии.

Таким образом, выявленные различия в формировании задержки психического развития и дисграфии-дислексии можно применять как в дифференциально-диагностических целях, так и для более глубокого понимания патогенеза этих состояний.

## ARENGUHÄLVETEGA LASTE ÕPETAMINE JA KASVATAMINE

Orgaanilise psühhosündroomiga laste  
pedagoogilis-logopeedilise korrektsiooni  
kogemustest Tallinna Vabariikliku Psühhoneuroloogiahaigla lasteosakonnas.

A. Aero, V. Voolma, V. Davõdova.

Tallinna Vabariikliku Psühhoneuroloogiahaigla lasteosakond avati 1967. a. Aastatega on osakonnas olevate haigete hulgas suurenenud orgaanilise psühhosündroomiga laste arv. 1974. a. oli erinevate etioloogiatega orgaanilise psühhosündroomi diagnoosiga lapsi 20% haiglas viibinutest, 1984. a. oli see 36%, 1985. a. 28%, 1986. a. 30 % ja 1987. a. 37%. Segeli on orgaanilisele psühhosündroomile lodestunud neurootilist või psühhopeatilist sümptomaatikat. Nendele lastele tekitab õppetöö üldkooli tingimustes raskusi, abikooli suunamisele aga sellised lapsed norm-intellekti tõttu ei kuulu (kuigi intellekt võib ulatuda vaid madala normi piiridesse). Lisaks medikamentossele ravile on suurt tähtsust pedagoogilis-logopeediline korrektsioon, mis peab olema individuaalne.

Orgaanilise kesknärvisüsteemi kahjustusega lastel on hälbekohaselt vähe aktiivsust. Nad ei ole abita suutelised sihipäraseks tegevuseks, on närvilised, impulsiivsed, satuvad kergesti konflikti ümbrusega, kontsentreerumise võime on vähenenud, tähelepanu hajuv. Nad on inertsed, mõtteloidud, korralduste suhtes abitud. Kõrge säilinud intellektiga lapse õppimisvõime on seetõttu madal ja mahajäämus eritählepanuta paratamatu. See omakorda põhjustab vastumeelsust õppetöö suhtes ja tõukab konfliktidele, eraldumisele.

Meditsiinilise abi, psühhoteraapia jms. kõrval vajab orgaanik pedagoogilist abi.

Teda tuleb sundida õppima ja tegevusest osa võtma.

Tema tuleb äratada loomingulist tahet ja emotsionaalset rõksust.

Tuleb sisendada usku oma võimetesse.

Õppima sundimisele loomulikuks reaktsiooniks on tõrge, mille ületamiseks peab leidma tee. Kogemuste põhjal võib välja pakkuda pedagoogi abi õppeülesande juurde asumisel. Näiteks hirmutab matemaatika ülesande mõttepinge loidu last, ta keeldub tööst. Tuleb endal õpik avada, otsida järg ning pakkuda välja võimalus: "Teeme koos". Kui ka see ei meelita last tööle, hakkab pedagoog lahenduse käiku arutledes ülesannet ise lahendama. See kutsub õpilastki tähelepanu teravdama ja kaasa mõtlema. Ülesanne lahendatud, on õpilane tavaliselt valmis seda tööd ise kordama, eriti kui tema arukust hea sõnaga mainida ja ka rahuldav hinne välja pakkuda.

Nii koos ja lahus tegutsedes areneb lapse tahegi. On tähelepanv, et individuaalne töö on väga pingeline ja tekitab tüdimust. Otstarbekohasem ning elavam on töö väikeses 3-4 õpilasega rühmas. Sel puhul tekib mõningane huvi teise võimete ja töö vastu, on võimalik tunnustust avaldada ühele ja teisele, ka on pinget väiksem. Kuid ükskõik millise abi toetusel peab ülesanne saama täidetud.

Töö kirjendusliku tekstiga laste kesise sõnavara ja väljendusoskuse ning pehatsiinti vähese lugemisoskusegi puhul toob kaasa tõrkeid. Hea on alustada mõne lõigu ettelugemisega, mille kohta saab huvitava küsimuse esitada, sõnavara arendada vms. Sellele järgnev vaikne lugemine valmistab ette teksti mõistmist ja leevendab lugemiskertust. Kiitev sõna peab taas innustama. Emotsionaalset ergutust, loomingulist rõõmu, aga eriti intellektuaalset pinget pakub loetu teemal joonistamine. Ühise töömeeleolu tabemisel minnakse üle mitmeleadedsetele jutustamis- ja analüüsiharjutustele ning seoses teksti analüüsiga fikseeritakse kirjelikult oluline mõte.

Jutustavate sinete keeruline õpikusõnastus ei jõua samuti ilma pedagoogi abita mõttelolu lapseni. Nii tuleb kirjelike kokkuvõtete kaudu pakkuda materjalist loogiliselt mõtestatud reeglistik või lühikokkuvõtte, mis toetab materjali omandamist. Ka vihikute korra hoidmisel tuleb orga-

nikuid sageli otseselt abistada küll joonimisel, küll ülesannete paigutamisel.

Suureks innustuseks on teadmiste-oskuste kasvu avastamine. Seda saab demonstreerida lühikontrolltööde (harjutuste) kirjutamisega. Näiteks sagedased ortograafiereegleid kinnistavad lühiletteütlused harjutavad tähele panema kriitilisi sõnu; võõrkeele grammatikareeglite rakendamine saab omasemaks korduvate lühiharjutuste kirjutamisel jne.

Üksikvõtete valik vastaku lapse individuaalsusele, olgu leidlik ja lapsele ootamatu. Iga ülesande juures olgu juhendaja tasakaalukas, heatahtlik, huumorimeelega ja perspektiivitunnet sisendav, kuid lõppkokkuvõttes nõudlik.

Tervete laste tegutsemislaadiga võrreldes eriti ilmne on orgaanikute fantaasiasüües, nende tahte ja püsivuse nõrkus: tarvitseb vaid lasta näiteks liikumismängu jätkata juhendaja kaasaelamiseta, kui mäng laguneb, tekib segadus, tujutus, mis toob kaasa distsipliinituse. Ometi on liikumine, mäng, sportlikud ettevõtmised ülivajalikud emotsionaalse toonuse tõstmiseks. Nii nõuab mängude organiseerimine tõsist tähelepanu ja väsimatut energiat hõlvetega laste ergutamisel. Ka tööülesannete täitmise juures vajavad lapsed juhendaja kaasalöömist, kuid mitte ülesande ärategemist, mis pärsib aktiivsust ja vastutustunnet.

Positiivse tegutsemismeeleolu toeks on mingi ootusrõõmu moment. Eeskätt tuleb silmas pidada pinget alendavaid liikumis- ja rütmiharjutusi, tegevuse vaheldumist. Ülesande täitmisele järgnegu meelistegevus, näit. joonistamine, värvimine, mõni laumäng. Sobival juhul on selleks mäng õues, lühijalutuskäik vms.

Rõõmsat ootust pakub võimalus kinos käia, TV head saadet jälgida. Väga ergest meeleolu tekitavad traditsioonideks kujundatud pidulikud õhtud tähtpäevadel, tantsuõhtud jne. Väga soodsalt mõjub igat laadi muusika, eriti laulmine, veel enam orkestratsioon. Ka ettevalmistused esinemisteks on toonust tõstvad. Esinemine, kuigi tagasihoidliku tasemega, teenib eneseteostamise eesmärgi ja

harva keeldutakse sellest. Esinemise jarel oodatakse aga tingimata tunnustamist.

Kokkuvõttes on pedagoogitöö vundamendiks tähelepanelik-  
heatahtlik ja perspektiivi tunnetav suhtumine töösse ning  
otsiv tahe abistada orgaanilise psühhosündroomiga lapsi.

Paljudel kesknärvisüsteemi orgaanilise kahjustusega  
lastel esinevad esmase kõnekahjustuse - alaalise tunnused  
või varjatud düsartria nähud. Orgaaniku kõnele on iseloo-  
mulik kõikide häälikute ebatäpne hääldamine. Keele- ja  
huulte passiivsuse tõttu kannatab eelkõige täishäälikute  
hääldamine, labilistsioon, võib täiesti puududa, sõnaväl-  
de kuulub ebameeldivaks. Oluline on kontrollida artikulat-  
siooniparadi liikuvust, sest säppimine võib olla väga  
tihti varjatud düsartria tunnuseks. Iseloomulikud on sa-  
gedased sõna häälikustruktuuri puuded (antitsipatsioon,  
perseveratsioon). Ka paljude katsetuste järel jääb sõna-  
kuju ikkagi vääraks. Sõnade raskendatud hääldamine kajas-  
tub sõnastruktuuri veena ka lugemisel ja kirjutamisel.

Kõne mõistmise ja foneemitaaju puuded olenevad sellest,  
kui palju on kahjustatud tunnetustegevus. Foneemide eris-  
tamise viga võib olla ka sel juhul, kui tuleb valide nõu-  
tav foneem ainult kahest võimalikust. Vältapuudeid esi-  
neb üksiksõnade iseseisval hääldamisel, siduses kõnes ja  
järelkõnes. Kui need veed on väga viised kaduma, võime ole-  
tada esmast kõnekahjustust.

Tavaliselt aga orgaanikutel veldete asendusi iseseis-  
vas kõnes on harva. Enam esineb vältessendusi teiseväl-  
telistes sõnavormides. Lapsed võivad häälikute pikkust ta-  
juda täiesti normaalselt, kuid ei suuda tajutut realisee-  
rida. Põhjuseks on jälle varjatud düsartria. Artikuleeri-  
misel hääldusorganid nagu väsiks, liigutustel on väike  
ulatus, nõutavat asendit otsitakse. Tegemist võib olla  
ka kogu kõneliigutussüsteemi ebapiisava arenguga.

Peale selle, et sõnade foneetiline struktuur omenda-  
takse hilistumisega, on orgaanikutel raske minna õige-  
äegselt grammatiliste seostega mitmesõnalause kasutamise-  
le.

Osakonda ravile tulnud lapsel tuleb alati kõigepealt selgitada tema kõne tase. Arendama peab hakkama kohe selts kõiki kõne komponente - semantikat, hääldamist, sõnavara ja lauseehitust. Lastele kõnet saab kõige paremini arendada mängudega. Orgaanikust koolieelikul peakski kõne arendamine toimuma ainult läbi lapse põhitegevuse - mängu. Kuid ka kooliealistele sobib hulgaliselt logopeedilisi mänge, mille käigus säilib tähelepanu, töösse lülitumine on kerge ja peamine-laps ei väsi.

Delinkventse käitumise tüpoloogias psühhopaatia ja karakteri aktsentueerituse korral

T. Aunapuu

Delinkventse käitumise all mõistetakse psühholoogias, psühhiaatrias ja õigusteaduses allaalsete m. tut liiki käitumishälbeid, sealhulgas vargust, valetamist, koolist ärajooksmist, hulkurlust, põgenemist kodust, agressiivset käitumist, kerklemist, äärmuslikku sõnakuulmatust, välja-kutsuvat käitumist, varjematut vaenulikkust vanemate ja õpetajate suhtes, julmust loomade ja endast väiksemate laste vastu, kuuluvust huligaansete käitumisjoontega või kuritegelikkude rühma, ebatsensuurset kõnet, alkoholi tarvitamist jne. Enamasti ei saa delinkventse käitumise puhul rääkida vaid ühest või kahest üleastumise liigist, harilikult on tegemist kombinatsiooniga paljudest käitumishälvetest, mis järk-järgult omendavad tõsisemat iseloomu.

Viimastel aastatel on täheldatud korrerikkumiste sagedamist abikooli õpilaste hulgas. Et edukalt võidelda korrerikkumiste vastu, tuleb tunda nende tekkemehhanismi. Järgnevalt esitatakse kokkuvõtte 150 allaalsete abikoolikasvandiku uurimisest. Kõik uuritavad olid noormehed vanuses 14-16 aastat ja nad viibisid erinevates ENSV psühhiaatriahaiglates psühhopaatia või iseloomu aktsentueerituse taustal tekkinud delinkventse käitumise pärast. Nimetatud noorukite käitumise motiivide uurimine võimaldas välja tuua 4 põhilist delinkventse käitumise faktoreist tulenevat gruppi: 1) konformne delinkventne käitumine ; 2) ebakindel delinkventsus;

3) kaitsev-agressiivne delinkventsus ja 4) opositsiooniline delinkventsus. Neil tüüpidel peatutaksegi järgnevalt.

1. Delinkventsuse konformne tüüp (54 noormeest, s.o. 36%).

Murdees on loomulik emotsionaalne eemaldumine perekonnast, mille mõju asendub eakaaslaste grupeeringute mõjuga. Isikuse sotsialiseerumise käigus on see hädavajalik etapp. Tung eakaaslaste tunnustuse ja heakskiidu järele on murdealiste olulisemaid tarbeid ja samal ajal käitumismotive, mis tagavad emotsionaalse heaolu. Suhtlemine eakaaslastega on nii normaalsele kui ka häbelistele murdealistele vajalik õige sotsiaalseks arenguks. Samas aga võib ülemäärane konformsus rühma ideaalidega püües saada "oma inimeseks" ja võita tunnustust iga hinna eest muutuda käitumishälvetele soodsaks baasiks, eriti siis, kui identifitseerimise objektiks on delinkventsusele kalduv noorukite rühm (uuritud noorukite delinkventse käitumise motiveeringute hulgas domineerisid järgmised: "Pidin, sest nad on minu sõbrad"; "Muidu nad ei sõbrustaks minuga").

Identifitseerumist niisuguse grupiga soodustab kodune eabõige kasvatus; sageli järelvalvetus, madal kultuuri- ja moraalitase, millest tuleneb nooruki soov viibida võimalikult vähe kodus ja otsida seltskonda omataoliste, s.t. hooletusse jäetud kasvatusesega noorukite hulgas. (Uuritud 54 seda tüüpi noorukist oli 39 poolikust perekonnast).  
2. Ebakindel delinkventsus. (48 uuritud noormeest, s.o. 32%).

Põhiliseks käitumismotiiviks on janu meelelahutuste, seikluste, tugevate emotsionaalsete elamuste järele. Tegutsetakse esimese pöhetulnud mõtte ajal, nad on kergesti mõjutatavad, pidurdusprotsessid on nõrgad ja enesekriitika madalal tasemel. Nn. "psüühilise ebakindluse sündroom" ilmneb eelkõige emotsionaalselt labiilsetel ja hüsteroidsetel noorukitel. Delinkventse käitumise põhilisteks avaldumisvormideks on vargused, ärandemised. Seaduserikkumist põhjendatakse infantiilselt, kergemeelselt: "Mul ei jätkunud raha jaatise ostmiseks.", "Tahtsin magusat", "Tahtsin sõita" jne.

Sageli joostakse kodust ära, et "elada vabalt", ja põgenetakse koolist ("Aga õpetaja oleks muidu märkuse kirjutanud, sest ..."). Solidaarsus rühmaga avaldub sellistel noormeestel nõrgalt, oma süüd püütakse iga hinna eest teistele veeretada ("Sattusin halbade sõpradega kokku, nemad sundisid, ega ma muidu poleks nii teinud."). Sageli esineb neil psühhofüüsilist infantilisust (48-st uuritud noormehest 25-l, s.o. 52%).

3. Kaitsev-agressiivne delinkventsuse tüüp (27 noormeest, s.o. 18%).

Seda tüüpi lapse psüühilisele arengule avaldab negatiivset mõju kodune emotsionaalne külmus lapse suhtes. Harilikult saab sellise kohtluse osaliseks "mittesoovitud" laps, ka võib põhjuseks olla vanemate vaneline halb läbisaamine, mille puhul laps muutub mängukanniks vanemate vahel, mõnikord ka juhuslikuks "patuoinaks". Samuti võib põhjuseks olla perekonna lagunemine ja vanema soov luua uus perekond. Laps (eriti debiilne laps) ega on häirivaks või koguni takistavaks teguriks. 27-st noormehest olid 20 poolikust perekonnast. Tõrjutud laps kahestub, formeeruvad agressiivsed hoiakud, iseloomus hakkab süvenema vaenulikkus, küünilisus, umbusklikkus ja põhjusetu kahtlustamine, selle kõrval ka kompensatsiooniks egotsentrism. Sageli on sellised lapsed järelevalveta, mis omakorda loob pinnase ühinemiseks delinkventsete noorukite kampadega. Delinkventses käitumises domineerib vaenulikkus, julmus, kättemaksuhimu, agressiivsed pursked, eekaslaste terroriseerimine, seksuaalne lodevus, alkoholism. Sageli esinevad epileptoidse psühhopaatia jooned.

4. Delinkventsuse opositsiooniline tüüp (21 noorukit, s.o. 14%).

Ka selle tüübi puhul on käitumise aluseks frustratsioon, kuid vastupidiselt eelmisele, ilmneb selline käitumine perekonna "ebajumalatel", hellitatud lastel, kes on harjunud pideva kiitmisega (sageli põhjusetu), kõigi soovide kiire rahuldamisega ning sellegagi, et "võadetakse mööda" või koguni varjatakse nende korrarikkumisi. Nendele las-



tele on omene kindel veendumus oma erilistes õigustes. Kui väljaspool perekonda nende pretensioone ei rahuldata, tekib isiksusesisene konflikt, mis võib viia negativismist ajendatud käitumishälveteni. Käitumisse sugeneb demonstratiivsust, jõhkruks nii eeskaslaste kui õpetajate suhtes, hakatakse puuduma koolist, otsima gruppi, kus nad võiksid leida tunnustust. Sageli järgnevad kuriteod. Põhiline osa opositsioonilist tüüpi delinkventse käitumisega noorukitest on aktsentueeritud iseloomuga või hüsteerilised psühhopsaadid. Opositsioonilist käitumist esineb ka nn. "ülehooldatud" lastel, kes ei suuda kuidagi vabaneda vanemate väiklase kontrolli alt ja kompensatsiooniks otsivad delinkventses käitumises võimalust ennast realiseerida.

Kõik delinkventse käitumisega noored eelpoolnimetatud tüüpidest vajavad psühhoterapiat, mille algepasil tuleb noorukile ja tema vanematele selgitada käitumishälbe tekkepõhjusti ja näidata, et valitud käitumismoodus pole eesmärgi saavutamiseks kõige mõistlikum, sest põhjustab vaid negatiivseid suhteid ümbritsevaga. Mõnikord ei peagi kasvatustöö põhiojektiks olema delinkventne nooruk, vaid hoopis tema perekond.

Abikooli 5. klassi geograafiaõpiku  
mõistete omendamise.

L. Jõgeva, Loevi EIK  
A. Tomson, Vägeva EIK

Kontrolltööd 5. klassi geograafiaõpiku peatüki "Maakere pinnaehitus" teemade "Pinnavormid" ja "Vesi maakeral" mõistete tundmise kontrollimiseks sisaldasid 93 küsimust kogusummas 4650 vastusega. Enne õppimist läbiviidud kontrolltööde tulemused näitasid, et õpilastel oli eelteadmisi 1158 vastuse ulatuses (24,90%).

Kõige elulähedasemad alateemad olid järgmised: "Sood" - 62%, "Liiklusteed" - 50,75%, "Kuidas jõuab vesi inimeste juurde" - õpilased teadsid missugune peab olema vesi, mis kasvavad järvede ja tiikide kaldel, milleks kasutatakse

turvast. Kõige raskemaks osutus alateema "Mäestiku- ja tassandikujõed" - 5%, alateema "Saared ja poolsaared" - 11%.

Eelteadmised puudusid täielikult mõistete "medalik", "kõrgustik", "kiltmaa" tundmisel, oja ja jõe alguskoha (lähje) nimetamisel, jõgede liigitamises. Ei tuntud mõisteid "suue", "kuristik", "juga", "orõkk", "laht", "väin", "sisemer", "ääremer", "heitvesi", "mürgised heitmed".

Samad kontrolltööd samade õpilastega pärast vastavate alateemade käsitlemist näitasid, et 4650 vastusest oli 2976 õiget, s.o. 64%. Keskmine mõistete juurdekasv, võrreldes eelteadmistega, oli 39,1%. Kõige suuremad juurdekasvud olid alateemade "Ookeanid ja mered" mõistete omandamises - 52%, "Tassandikud ja künkad" mõistete omandamises - 45%.

4. õppeveerandil pärast kordamist alateemade kaupa läbiviidud kontrolltööd näitasid, et õigeid vastuseid oli 2738. Seega olid õpilased unustanud 5,12% omandatud mõistetest, Kõige suurem unustamine oli alateema "Medalikud ja kõrgustikud" juures - 15% mõistetest, alateema "Järved ja tiigid" juures unustati 13% mõistetest.

Belpool nimetatud kontrolltööd viidi läbi 5. klassides 1983/84. õppeaastal. 1987. aasta kevadeks olid need õpilased jõudnud 8. klassi lõpetamiseni. Kontrolltööd, mida tehti autorite poolt vägeva ja Leevi erinternaatkoolide 5. klassides 3 korral, viidi nüüd läbi samade õpilastega 8. klassides, materjali ja mõisteid eelnevalt ei korratud.

Analüüsides 8. klassides tehtud kontrolltöid, ilmnes, et mõisted on paremini säilinud alateemadest "Sood" - 67,5%, "Vesi peab jääma puhtaks" - 52%, "Tassandikud ja künkad" - 64,5%, "Allikas ja oja" - 54%, "Jäärakud" - 52,5%. Samad alateemad olid ka 5. klassides paremini omandatud. Kõige väiksemad olid teadmised alateemade "Saared ja poolsaared" (32%), "Mäestiku- ja tassandikujõed" (31%) tundmisel.

Kui 5. klassis oli unustamine 5,12%, siis 8. klassis ulatus see juba 12,54%. Kõige suurem unustamine oli väga lihtsa alateema juures - "Kuidas jõudis vesi inimeste juurde" - 20%. Siin olid vastused ligilähedased, veevärki

mõistetakse kreenina või kreenikausina, kaevuliigiks on "pangkaev" jne. Kui 5. klassides pärast õppimist teadsid üksikud õpilased turba kasutamist väetisena, siis 8. klasside õpilaste töödes ei olnud ühtegi sellist vastust. Liiklusteedeks peeti 8. klassides ringteed, kaevuteed, ristteed, jalgteed jne. Alateeme "Saared ja poolsaared" mõisteid tunti 8. klassides 32% ulatuses, 5. klassides 46% ulatuses. Sellest järeldub, et kuni 8. klassi jõudmiseni ei ole 5. klassis geograafiatundides omandatud mõisted säilinud täielikult. Et unustamise protsent oleks väiksem, tuleb välja töötada mõistete nimistu, mida korrata kõikide klasside geograafiakursuse omandamise käigus.

Võrreldes mõistete omandamist M. Lõivu diplomitöös esitatud abikooli 5. klassi õpilaste teadmiste tasemega geograafias, võib märkida, et ka diplomitöö andmeil on kõige paremini omandatud samad mõisted, mis autorite poolt läbiviidud töödeski. Kõige resekemaks osutus ka diplomitöö andmeil küsimus "Miks on lausktesandikul ümberringi kaugela näha?". Hälvemini tunti jõe liike ja jõe osi. Mõistetest jäi arusaamatuks mõiste "juga" (Lõiv 1982, lk. 61).

Miks õpilased annavad väärvastuseid? Palju esineb düsgraafiat, düsleksiat, mis resekendab sõna lugemist, kirjutamist - seega sõna mõistmist üldse. Abikooli õpilase sõnavara on väesem normkooli õpilase sõnavarast, tunnis kasutusel olevad mõisted jäävad omandamata, neist seadakse omamoodi aru ja need jäetakse vääriti meelde. Õpilased omandavad sõna liige kitsas tähenduses (saared - kuld ja hõbe), seletavad sõna tähendust ühest sõnast või sõnaosast lähtudes (lainehari - hari, silmapiir - silmavaade), leiavad sõna tähenduse varasema elukogemuse põhjal (üksteise järel reas olevad mæed on tornid), segistavad sõnu nende sarnase kõla alusel (iil - kiil, hiir, kõrb - kurb, urb), moodustavad sõnuühendi (ääretu - meri, jäljetult - kadunud), annavad vastupidise tähenduse (hõredalt - paksult, jääkül - tulla - kuum, ræevukad lained - rehulikud lained), ei mõista tuletusliidete tähendust (kuuldus - kuulab, kuuldi; esjeta - asjadeta tegi tööd) jne.

Kuna uurimused mõistete omendamiseks on läbi viidud ühekordselt, siis võib saadud tulemustes esineda väielda-vusi. Mõningaid järeldusi julgevad autorid siiski teha:

- \* rohkem tuleb 5. klassi geograafisõpiku järgi õpetades kasutada näitlikku materjali ja teha rohkem praktilisi töid õpitu kinnistamiseks;
- \* kasutusel olevatest makettidest peaks jääreku (uhteoru) makett olema lahtikäiv, et näidata uhteoru teket;
- \* geograafisõpik peaks sisaldama värvilisi pilte, illustrat-sioone ja jooniseid;
- \* geograafisõpikus peaks olema tunduvalt vähem mõisteid ;
- \* et mitte kogu materjal ei saa õpilastele selgeks, siis oleks kasulik määrata õppesine minimaalne põhivara, mil-line tuleks anda õpilastele;
- \* ühe õppeteksti läbitöötamiseks peaks olema rohkem aega kui üks õppetund (tuleb anda aega ka materjali ja mõis-tete kordamiseks);
- \* iga klassi geograafiskursus peaks algama põhimõistete kor-damisega.

Seoses õppeplaaniga muutumisega ei õpetata geograafist abikooli 5. klassis alates 1986/87. õppeaastast. Sama õpik tuleb kasutusele abikooli 6. klassis. Seepärast tuleb käes-oleva töö autoritel uurimistööd jätkata.

Töö vigadega abikooli emakeele tundides

E. Kadastik  
Põinurme EIK ^

Järeltöö vigadega peab toimuma tunnist tundi. Võimalik on kasutada kõiki eeltööks valmistatud õppevahendeid: lünktekste, sõnakaarte, ladumiseluseid, deformeeritud teks-te. Igal õpilasel on oma vigade ümbrik, kuhu igas kirjalik-kus töös (ka harjutustes) esinenud vead lipikutele kirju-tatuna pannakse. Lipikuid on kahte värvi (valged ja kollas-ed). Valgetele kantakse vigane vorm, kollasele õige. Ka-sutatakse järgmisi töövõtteid:

- \* Võta ... valget lipikut, kirjuta need sõnad õigesti (le-hele, vihikusse, tahvlile), põhjenda.
- \* Leia ... valget lipikut, kus oled eksinud sulghääliku

pikkuses (või kaashäälikuühendis jne. ), kirjuta, põhjenda. Võib ka lasta vastata suuliselt.

\* Vali ... kollast lipikut, kus on üli pikk p, t, l vms. Muude antud häälik lühikeseks, pikaks. Koosta nende sõnadega laused.

\* Võta ümbrikust lauale ... kollast lipikut, kus oled eksi-  
nud hääliku pikkuse märkimisel. Loe need lauale 3 tulpa  
näidise järgi.

Vahelduseks võib olla iga õpilase jaoks väike tahvel (joonistusvihiku suurune või pisut väiksem) ja plastkarbik kriidiga. Tahvli kasutamine on üheks võimaluseks harjutemisel, teadmiste kinnistamisel ja kontrollimisel. Näiteks, õpetaja ütleb sõna, õpilased kirjutavad selle tahvlile ja tõstavad tahvli üles.

Ainult vigade fikseerimisega etteütleses ja nende me-  
haanilise parandada laskmisega ei õpeta me last õigesti  
kirjutama. Nii eeltöö vigade ennetamiseks kui järeeltöö vi-  
gadeks on võrdväärsed etappideks emakeele õppimisel.

#### Eesti keele õpetamine abikoolis (erimetoodika tänapäev)

K. Karlep

Uurimused eesti keele õpetamisest arenguhälvetega las-  
tele algasid 20 aastat tagasi. Töö suunajaks on kujunenud  
TRÜ eripedagoogika kateeder. Koos õppejõududega osalevad  
uurimistöös basiskoolide õpetajad (otsingeksperimentid, õppe-  
kirjanduse koostamine) ja üliõpilased (katsematerjali ko-  
gumine).

Erimetoodika välja töötamisel on toetatud tänapäeva  
keeleteadusele (M. Hint, H. Rätsep jt.), psühholingvisti-  
kale (A. Leontjev jt.), psühholoogiale (P. Galperin, V.  
Davõdov, D. Elkonin) ja vene keele õpetamise erimetoodi-  
katele (M. Gnezdilov, I. Kornev, V. Petrova, K. Korovin,  
A. Zikejev jt. ). Tegeldud on õpetamise eesmarkide, sisu  
ja meetodite, õppekirjanduse ning õpetajate ettevalmista-  
misega. Nimetatud küsimused on enam uuritud oligofreno-  
pedagoogika seisukohalt, mõned võrdlevad tööd puudutavad

ka teisi erikoolide tüüpe.

Õpetamise eesmärgid. Käesolevaks ajaks on fikseeritud õpetamise lõppeesmärgid. Need kajastuvad programmides põhiolemusena iga õppeaasta kohta ning õppeaastate ja teemade eesmerkidenä seletuskirjas. Tüüpprogrammidega võrreldes on täpsemalt välja toodud teemade omandamise tasand (keelendi mõistmine, kasutamine; õpiülesande täitmine iseseisvalt, abiga). Puudulikult on seni käsitletud üksiku õppetunni ja samateemaliste tundide eesmäärke. Täpsustamist vajavad kirjalike loovtööde, dialoogi õpetamise ning kõlbluskasvatuse eesmärgid.

Õpetamise sisu: teemad ja nende maht, õpitoimingud ja nende operatsiooniline koostis, kasutatav keelematerjal. Teemade ja õppematerjalide valikul on arvestatud keelendite sagedust, sisulist ja vormilist keerukust, abikooli eesmäärke ja õpilaste võimeid. Üliõpilaste abiga on korraldatud hulgaliselt konstateerivaid ja õpetavaid eksperimente. Materjali esitamise aluseks võetud suhted "vorm-täheendus" ja "funktsioon-vorm", mis eeldab pidevat semantilist analüüsi ja seab esikohale konstruktiivseid harjutusi. Teema käsitlemisel mõistmise tasandil piirduakse esimese suhtega. Võimalikult palju tegeldakse sõnaühendi, lause ja tekstiga, sõnavara ja morfoloogiat käsitletakse süntaktilisel alusel. Materjali rühmitamise kriteeriumid on semantilised ja formaalsed. Grammatika teemade puhul on esikohal keelendite rühmitamine tähenduse järgi. Sarnase struktuuri alusel rühmitatakse materjali häälikuõpetuses, õpitoimingute määratlemisel on arvestatud teksti- ja lauseloome ning kõne mõistmise tasandeid (kõne-eelne kujutus, mõtte hargnemine, grammatiline planeerimine, motoorne planeerimine ja realiseerimine; sõnade ja lausete äratundmine, tähenduse ja mõtte mõistmine), keele ja kõneühikute erinevust. Täpsemalt on välja selgitatud lugemise ja kirjutamistoimingu operatsiooniline koostis, samuti lause- ja tekstiloome operatsioonid.

Mitme teema sisu ja õpitoiminguid on vaja täpsustada: eetiliste kujutluste hierarhia, lugemistekstide temaatika, temaatiline sõnavara ja sõnatuletus, lausemallid ja nende

järjestus, kirjalikud loovtööd.

Õpetamise meetodid ja võtted. Keelematerjal omandatakse ja õpitoimingud kasutatakse ainult harjutamise tulemusel. Harjutuste süsteemi koostamisel arvestatakse üldisi nõudeid ning iga teema iseärasusi. Olulisemad üldnõuded harjutuste süsteemi koostamisel on järgmised: õpitoimingute koostamine operatsioonide kaupa, keerulise toimingu omandamine etapiti (sooritamine materialiseeritult, verbaalselt, vaimselt), õppeülesande jõukohasus (raskusastet reguleeritakse materjali keerukust ning abivahendeid muutes). Kõikide teemade puhul on oluline kujundada järgmised töövõtted: keelendi muutmine, saadud keelendite tähenduse ja koostise võrdlemine, tähendust eristavate elementide ja nende tähenduse leidmine, medalema tassandi keelendite valik ja sobitamine kõrgema tassandi keelendi koostamiseks, enesekontroll. Emakeeleõpetuse kõnearenduslikku suunitlust arvestades eelistatakse sünteetilisi harjutusi analüütilistele, keeleharjutustele järgnevad kõneharjutused. Konkreetset ülesandel igal teemal sõltuvad kujundatava toimingu operatsioonide loogilistest järjestusest ja toimingu omandamise etapist.

Materialiseerimise põhiviisiks on modelleerimine. Kasutatakse suhtlemis- või tegevussituatsioonide, keelendite koostise ning toimingu operatsioonilise koostise mudeleid (algoritme). Mudelite elementideks on joonisskeemid, verbaalne materjal ja skemaatilised illustratsioonid. Soovitav on materialiseerida toimingu sooritamise kõik kolm etappi.

Kasutatakse kaemuslik-illustratiivset, skemaatilis-sümboolset ja verbaalset näitlikkust, mida rakendatakse järgmistes funktsioonides: semantiseeriv, kujutlusi tassav ja täpsustav, ütluse (teksti) sisu genereerimist stimuleeriv, ütluse koostamist või analüüsi programmeeriv, keelendite valikut ja sobitamist suunav. Levinud on näitvahendite kombineeritud kasutamine.

Besti keele erimetoodikate saavutusteks on alust pidades häälikuõpetuse ja praktilise grammatika õpetamise süs-

teemi välja töötamist, skemaatiliste näitvahendite, modelleerimise ja semantilise analüüsi kasutamist. Mitme teema puhul vajab aga harjutuste süsteem täpsustamist ja täiendamist (teguõne, sõnatuletus, töö tekstiga), puudu on harjutusmaterjalist.

Erikoolide õppekirjanduse teooria NSV Liidus puudub, õpikud on koostatud kogemuslikult. Eripedagoogika kateedris on mahustatud õpikute ja töövihikute funktsioonide ja nende realiseerimise uurimist. On jõutud järeldusele, et lisaks üldistele funktsioonidele tuleb emakeele õppekirjanduse koostamisel arvestada korrigeerivat ja kõnearenduslikku funktsiooni.

Korrigeerivad eesmärgid on järgmised: psüühiliste protsesside arendamine, isiksuse korrigeerimine, õpitegevuse kujundamine. Kõnearenduslik funktsioon avaldub samuti kolme ülesandena: keeleüksuste omendamise ja teadlikustamise suunamine, kõnemehhanismi täiustamine, kõnetevgevuse vormide ja liikide kujundamine.

Käesolevaks ajaks on koostatud (ja mitmel korral täiustatud) ebikooli emakeele programmid, avaldatud saabits, kaks programmile vastavat õpikut ning 4 lugemikku, üle 20 töövihiku. Osa õppekirjandust on seni kasutusel käsikirjadena (kursuse- ja diplomitööd). Vähe on metoodilisi juhendeid, puuduvad õpetaja käsiraamatud ja trükitud jaotusmaterjal.

Õpetajate ettevalmistamine ja täiendamine. Emakeele õpetamise erimetoodika kui teadusharu põhjal on TRÜ-s koostatud vastava õppekursuse originaalprogramm, loengumaterjal ja laboratoorsete tööde ülesanded. Kursus koosneb järgnevatest osadest: metoodika üldküsimused, lugema ja kirjutama õpetamise, kõnearenduse, lugemistundide, grammatika õpetamise metoodika. Teemade käsitlemisel kasutatakse järgmist ülesehitust: teoreetilised alused (lingvistilised, psühholingvistilised, psühholoogilised), õpilaste teadmiste ja oskuste iselärasused, õpetamise süsteem (õpitoimingud, harjutuste tüübid, harjutusmaterjali koostamine ja järjestamine). Paljud üliõpilased täiendavad oma teadmisi emakeele erimetoodikast kursuse- ja diplomitööd koostades.



Täienduskursustel on käsitletud metoodika põhiküsimusi, tutvustatud programme ja metoodilisi tootlusi, harjutatud tunnikonspektide koostamist.

Kokkuvõtteks märkigem, et eesti keele õpetamise eri- metoodika on 20 aasta jooksul kujunenud arvestatava teoreetilise ja rakendusliku pagasiga teadusharuks.

Õpetaja abikooli õpilase hinnangus.

R. Keskpeik, Kosejõe EIK

Oma uurimistöös olen püüdnud vastust saada neljale põhilisele küsimusele:

1. Mida hindavad õpilased kõige rohkem õpetajas?
2. Kas suhtumine õpetajasse on seotud õppeainega, mida see õpetaja õpetab?
3. Kas klassisisene arvamus õpetajast on kokkulangev?
4. Kas suhtumine õpetajasse on mingil määral seotud ka õpetaja ja õpilase sooga?

Vastuse saamiseks kasutasin ankeet-küsimustikke. Üks ankeet oli koostatud õpetajate kohta, kes vastavas klassis õpetavad, teine ankeet õppeainete kohta. Uurimuse viisin läbi Kosejõe EIK V-VIII klassides, osales 105 õpilast.

Abikooli õpilastele meeldivad kõige rohkem rahulikud õpetajad. Õpilased austavad seda õpetajat, kes ka kõige suuremaid pehendusi arutab rahulikult. Mitmel korral on esile tõstetud pedagoogi, kes lapsi on õiglaselt karistanud. Tähtis koht on ka õpetaja suhtumisel õpilasesse: kas õpetajal on oma päilaps või suhtub ta ühtmoodi kõikidesse

Vanemates klassides hinnatakse ka õpetaja oskust oma ainet huvitavalt ja lihtsalt selgitada, samuti huumorimeelt. Ei meeldi õpetaja, kes läheb endast välja ja karjub õpilaste peale, kes ka tühisemaid pehendusi lahendab lärmiga. Vahel tekkitab see õpilastes kiuslikku trotsi ja nad püüevad teadlikult õpetajat endast välja viia. Selline pedagoog ei saa kunagi usalduslikku vahetorda oma õpilastega, langeb õpiedukus, õpilased ei taha tunnis õppida. Raske aine võib aga õpilastele meeldida tänu õpetajale ja suhtelistelt huvitav aine võib õpetaja tõttu muutuda eba-

huvitavaks.

Klassisisene hinnang õpetajate kohta langeb märgatavalt kokku.

Ankeet-küsimustiku läbiviimisel selgus, et paljudel tüdrukutel vastumeelseid õppesaineid ja õpetajaid polnudki. Raskusi tekitas põhjenduste kirjutamine, mõned lapsed muutusid närvilisteks.

Arvan, et sarnasuguseid probleeme peaks uurima ka kasvatusrühmades.

### Tekstiga väljendatud suhete mõistmisest abikooli õpilastel

T. Kivirend,  
Tartu Abikool

Tekstiga väljendatud suhete mõistmist abikoolis on uurinud rida autoreid (Petrova, Sinjov, Vassiljevskaja, Stadnenko jpt.). On selgunud, et tekstide mõistmisel abikoolis ilmnevad mitmed iseärasused: puudujäägid sõnade mõistmisel, tuttavate situatsioonide ja suhete äratundmisel, fragmentaarsus, juhuslikud assotsiatsioonid. Erilisi raskusi esineb kõikides klassides just selliste tekstide mõistmisel, kus sisust arusaamiseks on iseseisvalt vaja leida põhjus-järelduslikke seoseid ning tuletada puuduvat informatsiooni

Katsetega abikooli II, IV, VI ja VIII klassis püüti välja selgitada, kuidas ja millistel tingimustel võimselt arenenud laps mõistab tekstiga väljendatud suhteid, milliseid järeldusi teeb abikooli õpilane teksti põhjal iseseisvalt ning millised abistavad võtted aitavad loetu sisu mõista.

Katse käigus anti õpilastele lugeda 2 teksti. Pärast seda esitati 5 küsimust. Eksimuste puhul kasutati küsimuste esitamisel abistavaid võtteid:

- pärast teksti esmakordset lugemist pidi õpilane küsimustele vastama iseseisvalt;
- kui õpilane vaikis, esitati talle valikvastuseid;
- katsealustele loeti ette selgitav õppejutt, seejärel lasti tekst veel kord läbi lugeda ja esitati küsimused;
- õpilastele anti lugeda selliselt täiendatud teksti, kus

puuduv informatsioon oli juurde lisatud;  
- küsimuste esitamisel osutati vastavatele lausetele täiendatud tekstis.

Katse sooritas 80 õpilast. Katse andmeid analüüsid selgus, et pärast teksti esialgset lugemist ei suutnud paljud õpilased päle sisu iseseisvalt mõista. I teksti puhul oli õigeid vastuseid 28,5%, II teksti puhul 64%.

Katsealuste vastused saab jagada 4 rühma. I rühma kuulusid õiged vastused. II rühma kuulusid vastused, mida iseloomustab teksti lihtsustatud mõistmine. Formsalselt olid need vastused loogilised - katsealused formuleerisid võimalikke põhjusi, eesmärgi ja järeldusi. Näiteks ühes tekstis oli juttu jaaniussi "kadumisest" valgus toas ning sellest, et ema kustutas sitika leidmiseks valguse. Paljud katsealused arvasid aga, et ema kustutas valguse sellepärast, et on juba hilja ja see on magama minna; et sitikas ei saaks ära lennata. Küsimusele "Miks Kalju leiab sitika?" vastati: Kalju leiab sitika, sest tal hakkas sitikast kahju; sest ta tahab sitikaga mängida; leiab küünla. III rühma vastustes oli loogiline seos küll formuleeritud, kuid seos teksti sisuga puudus täielikult. Näiteks: Kalju leidis sitika, sest ema käskis leida; ema hakkas riidlema. Osa katsealustest arvas, et Kalju ei leidnud sitikat, sest ta pigistas selle katki, kaotas ära. IV rühma vastused sisaldasid ütlusi, mis ei vastanud küsimustele ega teksti sisule. Reeglina olid need agrammatilised.

Kõige rohkem esines II rühma vastuseid (I teksti puhul 44%, II teksti puhul 22%), III rühma vastuseid oli vastavalt 15,5% ja 7,3%. IV rühma kuuluvaid eksimusi esines ainult nooremates klassides.

Antud tööst selgus, et efektiivsemateks abistamisvõteteks osutusid õppejutu kuulamine ja täiendatud teksti lugemine. Vanemates klassides abistas suurel määral õppejutu kuulamine, nooremates klassides oli vaja põhjalikumat abistamist.

Selgus, et enam valmistasid õpilastele raskusi põhjus-küsimused ning järelduste tegemine loetu kohta. Põhjus-järelduslike seoste väljatoomisel vajasisid õpilased suurel

määral abistamist (pala täiendatud variandi lugemine, osutamine lausetele tekstis). Lihtsamate küsimuste puhul osutus küllalt efektiivseks abistamisvõtteks õppejutu esitamine.

Kogu õpilaskontingent jaotati 3 gruppi; tugevad, keskmised ja nõrgad õpilased. Ilmnes, et nii vanemates kui nooremates klassides on ühesugusetasemega õpilasi. Tugevad õpilased mõistsid teksti sisu valdavalt iseseisvalt. Keskmise tasemega katsealused suutsid ainult mõningal määral iseseisvalt vastata lihtsamatele küsimustele. Oluliselt abistas selle rühma õpilasi õppejutu kuulamine. Nõrgad õpilased ei suutnud reeglina iseseisvalt mitte ühelegi küsimusele õigesti vastata. Kõige rohkem esines neil III ja IV rühma vastuseid. Et teksti sisu täielikult mõista, oli neil vaja seade põhjalikku abi: lugeda pala täiendatud variandi või kätte näidatud lauseid.

Katsete põhjal leidis kinnitust järeldus, et ilukirjanduslike palade käsitlemisel abikoolis on vajalik erinev materjali esitus sõltuvalt klassist, õpilaste tasemest, ning materjali raskusest. Nooremates klassides tuleks kasutada rohkem erineva raskusastmega ülesandeid, et kõik õpilased jõuaksid teksti mõistmiseni on vanemates klassides teksti mõistmiseks vaja suunamist ja selgitusi.

#### Häälikuõpetus abikooli 3. ja 4. klassis

A. Kontor,  
Tartu Abikool

Abikooli 3. ja 4. klassi häälikuõpetuse eesmärgiks on õigekirjavilumuse kujundamine sõna sisehäälikute ulatuses. Eesmärgi saavutamiseks võib soovitada järgmisi töövõtteid ja -vahendeid.

1. Häälikurühmade määramine. Nimetatud võtte eesmärgiks on saavutada, et sõna häälimine ja häälikurühma määramine oleksid kirjutamisest kiiremad ning neid sooritatakse vaikselt või sosinal omaette. Häälimisel dikteerib kiirust õpetaja osutamise, plaksutamise või oma häälega, rõhutades iga häälikut.

Häälikurühmade määramisel hoiab jälle õpetaja tempot.

Alustada tuleks 2-silbiliste sõnadega, jõuda aga 4-5 silbiliste sõnadeni. Võib soovitada järgmist töövõtete järjestust:

- häälimine värviliste noopidega laotud sõnaskeemi järgi;
- sõnaskeemi täitmine värviliste noopidega;
- osutamine vastavale värvile õpetaja häälimise järgi (nn. "klaverimäng"). Lapsel on töövahend, kus alusele on kleebitud punane, sinine ja roheline ristkülik. Samasajaks õpetaja häälimisega osutab laps vastava värvi ristkülikule. Õpetaja suurendab pidevalt häälimise kiirust;
- osutamine "klaveri" vastavat värvi klavile samasajaks oma häälimisele. Jälle on oluline tõsta häälimise kiirust;
- osutamine järjekorras sõna igale häälikule, seejuures laps häälega enam ei hääli (artikuleerida võib).

## 2. Häälikupikkuste käsitlemine.

2.1. Vaehtlike häälikute määramine. Harjutatakse vaehtlike häälikuid leidma nii kirjutatud kui kuulatud sõnas. Osutatakse ka kohe tiivikule, näidstes, et sõnas muutub esimene "punane" häälik ja sellele järgnev "sinine" või "roheline". Harjutused:

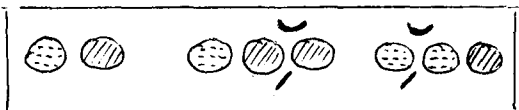
- esimene ja teine "punane" häälik märgitakse sõnas värviliselt (aitab pöörata tähelepanu kriitilise hääliku piirile);
- esimene "punane" häälik märgitakse sõnas värviliselt, hiljem joonitakse;
- kirjutatakse sinult vaehtlikele häälikutele vastavad tähed, hiljem ereldatakse need kriipsudega.

2.2. Tiiviku valik. Kui lastel on omandatud oskus määrata kriitilisi häälikuid, tuleb alustada tiiviku valikuga. Algul antakse valikuks 2 tiivikut (täishäälik ja suluta kaashäälik, täishäälik ja sulghäälik), hiljem kuni 5 tiivikut (lisatakse diftongide ja kaashäälikuühenditega tiivikud). Lastele ülesandeks on algul otsustada, kas sõna sobib või mitte antud tiiviku alla, hiljem valitakse esitatud tiivikutest vastavale sõnale sobiv.

2.3. Häälikupikkuste muutmine. Tähelepanu tuleb pöörata muutmise kiiruse pidevale suurendamisele. Alustatakse muutmist häälega, minnakse üle sosinale ja IV klassis sisekõne-

1e. II-III - välteliste sõnade muutmist alustatakse "tiivikul" nende õigest skeemist. Saadud sõnavariante on vaja ka kirjutada. Sobivaks vahendiks on tiiviku järgi tehtud lõhiktabel. Tähendusega sõnad on vaja slati väljse tuus.

2.4. Häälakupikkuse määramine. Eeltööna võib soovitada tiiviku järgi kirjutatud sõnade rea lugemist, õige(te) sõna(de) leidmist. Näiteks: rital, ridal, riidal, riital, rittal. Kasutatakse skeeme, mis suunavad ühesegselt vesohtlike häälikutepikkuse muutmist ning ühe- ja kahekordsete tähtede valikut.



B	P	PP	B	P
D	T	TT	D	T
G	K	KK	G	K

Töö kõik on järgmine:

- häälakupikkuse muutmine;
- skeemi valik või üksikute skeemide reastamine;
- kirjutamise põhjendamine;
- kirjutamine (enne sõnade kirjutamist kirjutavad lapsed ainult sisehäälikuid);
- kirjutamise kontroll - 3. klassis kommenteerimisega, 4. klassi 2. veerandist toimub kontroll vaikselt. Lühiharjutuste puhul minnakse 4. klassi skeemide reastamiselt üle sõna ette vastava skeemi numbrilise kirjutamisele
- 3. Õigekirje algoritmi omandamine. Algoritm esitatakse sümbolite abil.

1. -|••|-

2.

3. ••/

4. a, aa  
b, p, pp

1.-vesohtlike häälikutepikkuse määramine;

2.- tiiviku valik, häälakupikkuse muutmine;

3.-häälakupikkuse määramine;

4.-tähtede valik.

Töö algoritmi järgi toimub järgmiselt:

- õpetaja osutab tabelil järjekorras operatsioonidele, laps sooritab operatsiooni;
- laps osutab tabelile ja sooritab operatsiooni;
- osa algoritmi elemente kaetakse kinni, laps peab need täitma mälu järgi;
- algoritmi kõrvuti asetsevad elemendid ühendatakse (osa jäetakse ära), tulemuseks on toimingu sportimine vähema hargnevusega;
- iseseisev töö algoritmiga.

Nimetatud võtetega on sobiv jätkata ka häälikuõpetuse kursust 5. klassis.

Nooremate nõrgeltõrgete õpilaste  
ärekirja analüüs.

A. Kõiv,  
Tartu II EIK

Nägemishälvikute ärekirja uurimiseks viidi 1983.a.

Tartu 2. EIK algklassides läbi viiest osast koosnevad katsed:

- 1) etteütlus,
- 2) ärekiri tavalise äriftiga raamatust,
- 3) ärekiri suurendatud äriftiga tekstist (lehelst),
- 4) ärekiri õpetaja käekirjaga kirjutatud tekstist,
- 5) ärekiri telerist (kasutati suurendatud äriftiga teksti).

Tulemuse analüüsideks selgus, et:

- Etteütluks tehti vigu tunduvalt rohkem kui ärekirjas (I klassis keskmiselt etteütluks 8 viga, ärekirjas 2,6-3,5 viga; II klassis vastavalt 6,6 ja 2-3,2 viga; III klassis 18 ja 2,4-3,7 viga).
- Ärekirjas palju vigu teinud õpilased kirjutasid ka etteütluks halvasti.
- Kirjutamise kiirus suurenes klassist klassi.
- II ja III klassis suurenes kirjutamisühiku maht (tähtede, sõnade jne. arv, mis kirjutatakse pärast originaalteksti vaatamist). Kirjutamisühikuna kasutati rohkem lauseid, sõnaühendeid ja lauseosi kui I klassis. Seda näitab ka suhtarvu vähenemine II ja III klassis (teksti vaatamise arvu

..  
suhe tähtede arvuga).

- Võrreldes kasutatud kirjutamisühikuid abikoolis kasutatuga (kirjanduse andmetel), selgus, et nõrbikute koolis toimus üleminek suurema mahuga ühikutele varem.

- Jälgides seost vigade hulga ja kirjutamisühiku mahu vahel ilmes, et kõigis klassides võib leida 4 rühma õpilasi:

1) õpilased, kes kasutavad suhteliselt mahukaid kirjutamisühikuid ning vigu ei tee;

2) õpilased, kes kasutavad suhteliselt piiratud kirjutamisühikuid ning vigu ei tee;

3) õpilased, kes kasutavad suhteliselt mahukaid kirjutamisühikuid, kuid teevad palju vigu;

4) õpilased, kes kasutavad suhteliselt piiratud kirjutamisühikuid ning teevad palju vigu.

- Äräkirjaoskuse ja nägemise vahel seost otsides selgus, et väiksema nägemisjäägiga õpilased kasutavad algteksti harvem nägemisteravuse ja vigade hulga vahel seost ei ilmnenu.

Uurimuse tulemuste põhjal võib öelda, et äräkirja õpetamisel tuleks õpetajal tööd individualiseerida, arvestades sealjuures, millisesse rühma õpilane kuulub.

Hea äräkirjaoskusega õpilastel tuleks veelgi suurendada kirjutamisühiku mahtu, pöörates suuremat tähelepanu eelnevale lugemisele.

Nõrku õpilasi on tarvis harjutada tähelepanu kontsentreerimise; kujundada häälik- ja foneemanalüüsi oskused ja vilumused. Suurt tähelepanu on nende õpilaste puhul vaja pöörata järgnevale kontrollile, kasutades sealjuures algteksti abi.

Koolilõgopeed ja edutus

R. Kõrgessaar, Tartu 5. KK

J. Kõrgessaar, TRÜ

Õpiedu tagamine igale õpilasele on nii tulevase kodaniku kui ka ühiskonna heolu eeltingimus. Püsiedutus toob kaasa võõrandumise enne koolist ja õppimisest, jätkuvalt aga kõlbelise degradeerumise ja käitumishälbe. Besti ja kogu NSVL kooliuuendus vajab ausat, reaalset ja kaasasagset kontseptsiooni, mis muuhulgas arvestaks edutute õpilaste osa ja vajatava



abi iseloomu. Koolilogopeedi ülesannete ja tema tööjuhendis pakutavate diagnooside loetelu on seejuures üks võtmeküsimusi.

Püüame ühe Tartu koolilogopeedi (edaspidi R. K.) kahe õppeaasta materjali näitel iseloomustada tema ees seisvaid valikuid, mis ühtlasi peaks andma pildi edutute osakaalust üldkooli senise korralduse, programmide, õppemeetodite ja vahendite tingimustes.

1986.a. sügisel oli R.K. teenindada kolm Tartu kooli (5.,10.,14.,) 31 (I,II, III) klassikomplektiga. 1987.a. ssi kooli neli (5.,8.,14.,17.,), 46 klassikomplektis õppis kokku 1188 õpilast (koos kuuesastaste klassidega). 1986.a. võeti arvele 176 õpilast, ravile neist 59. (Kuuesastaste pole ei arvel ega ravil). 1987.a. vastavad arvud on 229 ja 64. Enamus ravialuseid on diagnoositavad III astme alakõnele jatena. Seejuures võib tinglikult eristada kahte alarühma. Esimesse kuulusid vaeglugejad ja -kirjutajad kõne foneetika, leksika ja grammatika arengu taustal, valdavalt sãmpijad, 1986/87 oli neid 34 (58% reвитutest), 1987/88 - 24 (38%). Teise alarühma (ikka alakõnelejatest) moodustasid vaeglugejad ja -kirjutajad, kellel leksika ja grammatika arengule kaasnevad üksikud hääldepuuded, oluliseks tunnuseks raskesti kujundatav foneemanalüüs. Suhteliselt harva esineb raskesti kujundatav foneemanalüüs "eraldi", selliseid lapsi raviti vastavalt 9 (16%) ja 11 (17%). Viimasel õppeaastal oli arvel ka üks kogelega.

1987.a. jaanuaris uurisid praktikat sooritavad defekto- loogiaüliõpilased Krista Kruus ja Tiina Uusmaa kuue Tartu 5 KK kuuesastaste klassi õpilasi, 157 õpilasest 141. Alustati laste orienteerituse kindlakstegemisest, järgnesid kaheosaline mälukatse, arvutusülesanded 10 piires, põhikatsena kunstlike mõistete kujundamine, lõpuks valtemuutuste järeldamine. Osa laste kõnet uuriti põhjalikumalt. Nii vaimselt kui ka kõneliselt normaalselt arenevaks arvasi 79 õpilast. Vähemete foneemanalüüsi eeldustega, kuid üldise vaimse arengu peetuse või debiilsuse kahtlus tekkis 33 õpilase (23%) puhul. Vaimse arengu peetuse kahtluseta alakõneleajaid oli 7 (5%). Kahtlustatavale alamõistuslikkusele

kaasnes reeglina elakõne või madal foneemanalüüsi kujundatavus, vaid üks laps sellest grupist oli neist hälvetest vaba. Programmikohane lugemisoskus kaasnes heale foneemanalüüsi potentsiaalile: esines üksikuid kergestikujundatava foneemanalüüsi oskusega mittelugejaid, kes võisid olla püsimatud ja/või infentiilsed.

Küsitleti ka samade klasside õpetajaid. Abivajajaid/püsiedutuid pakuti alla ühe viiendiku õpilaste arvust.

Enamust kirjeldatud õpilaserühmast uuriti R.K. poolt saats hiljem . Tartu 5., 8., 14., 17., koolide kuueaastaselt alustanute üheksas II klassis õppis 225 õpilast. Puuduliku foneemikuulmisega oli neist 34 (15%), III astme elakõnele-  
jeid 24 (11%), alamõistuslikkuskahtlusega 31 (14%). Nime-  
tatud hälvikute seas oli ka 14 neurootilist last (6%). Aas-  
te varem kõnehälvikutena arvele võetud 39 õpilasest vaheta-  
sid üksikud kooli. I klassi õpilastena jäi neist arvele 17,  
kellest 8 on kõneravirühmas.

Ülaltoodu peaks piisavalt ilmekalt näitama 1976.a. välja antud logopeediskabineti põhimääruse ja instruktiivkirje segumust. Meenutagem, et 1981.a. seadustati koolid/ klassid vaimse arengu peetusega õpilastele, keda ühtlasi ei tituleeritud enam "sjutisteks". Sellega just nagu tunnis-  
tati püsiedutus "esjaks iseeneses", mitte pelgalt hääl-  
dus-  
puuetest tingitud nähtuseks. Teiselt on aga selge, et põhi-  
määruse järgi 30-40 kolm korda nädalas logopeedi juures  
õppivat last on isegi 25 klassiga teeninduspiirkonna puhul  
(500-800 õpilast) umbes kolmandik abivajajatest. Koolilo-  
gopeedil pole mõtetki tagelda alamõistuslikkuskahtlusega  
emakeeles edutu õpilasega , kolm seanssi nädalas ei taga  
neile rahuldavat hinnet emakeeles, matemaatikast rääkimata.

Vähemlt kohati näib kuueaastaste õpetamise senine prak-  
tike edutusprobleeme veelgi teravdavat.

Kirjeldatud olukorras leevendamissalus saab olla vaid selle teadvustamine ja aktsepteerimine nii pedagoogide kui ka üldsuse poolt. 1988.a. kevadtalvel esitatud eripedagoogika kooli uuenduskontseptsioonis pakuti välja ka mitme-  
lüliline peindlik Mõnnheimi diferentseeritud õppesüsteemi  
arendus. Selle lülid normaliseeritud koormusega koolilogo-

peedi kõrval on arendusklassid (Valdur Lulla sõne), erivõi täiendusõppega algklassiõpetaja eelõppe- ja järeleaitamiskoormus. V-VI klassini püsiedutud/käitumishälvikud saaks suunata kutseklassidesse, kus asetatakse rõhk üldtehnilisele ettevalmistamisele. Jääb üle loota selle programmi realiseerumist.

Korrekttsiooni võimalused temaatilisel  
joonistamisel abikoolis.

E. Käner,  
Tartu Abikool

1. Õppetöö organiseerimisel on peamiseks eesmärgiks õpilaste arengupuute tasandamine - s.t. arengu korrigeerimine. Selleks pakub suuri võimalusi temaatiline joonistamine, kus toimub õpilaste tajude, mõlu, analüüsi- ja sünteesioskuste, ruumilise kujutluse, emotsioonide, esteetilise maitse, sensomotoorse koordineerimise jne. arendamine.

Tähelepanu pööratakse ka pildil kujutatud sündmuste mõistmisele, õpitakse tundma esemete vahelisi seoseid jne.  
2. Temaatilise joonistamise tundides lahendatakse järgmisi konkreetseid ülesandeid:

1) õpitakse kujutama pildikompositsiooni elemente (esemeid, inimesi, loomi), kasutades seejuures erinevaid tehnikaid (voolimist, paberirebimist, konstrueerimist, maalimist, joonistamist jne);

2) õpitakse moodustama pildikompositsiooni (määratakse kompositsiooni elemendid ja tuuakse välja peategelased spetsiaalsel kompositsioonistendil, kus toimub kompositsioonielementide valik ja nende paigutus; kujutatakse pildisüžeed, õpitakse rakendama pildikompositsiooni seaduspärasusi nii maalimisel kui ka joonistamisel ning nende seaduspärasuste mõistmist piltide analüüsil). Ühele teemele kulutatakse vähemalt 2 tundi. Esimesel tunnil toimub õpilaste kujutluste rikastamine, sensomotoorse koordineerimise arendamine, üksikesemete kujutamine. Teisel tunnil tegelevad õpilased pildikompositsiooni ülesehituse ja värvusõpetusega.

3. Kujutluste arendamine korraldatakse etapiti (etapp

vestab täielikult õpilastele). ..

Kujutluste rikastamise eesmärgil kujundatakse esimesel etapil õpilastel loodusest ja esemetest üldised skeemkujutised, teisel etapil toimub detailide lisamine, kolmandal etapil püütakse leida eseme mingit ainult temale iseloomulikku eripära. Lapsi ergutatakse kõnelema ja toetatakse nende poolt läbielatud kogemustele.

Kujutluste rikastamise eesmärgil analüüsitakse veel kujutletavaid objekte, tuuakse välja nende olulised tunnused (vorm, värv); vaadeldakse tabeleid, millel esemeid on kujutatud erinevates asendites; võrreldakse eset ja tema erinevaid kujutisi (mänguesjad, mülääžid, voolingud, graafilised kujutised jne.); analüüsitakse õigeid ja ebaõigeid joonistusi jne.

Inimeste ja loomade liigutuste paremaks tajumiseks kasutatakse didaktilisi mängu liigendmudelitega: liigendmudelitel konstrueeritakse mingi poos, mida õpilased imiteerivad. Imiteeritakse ka näomiimikat piltide järgi. Kõik need võtted soodustavad õpilaste tundevalle arengut. Kujutatava situatsiooni läbi mängimine klassi ees soodustab õpilaste rollikõitumist, rikastab neid suhtlemiskogemustega.

#### 4. Üksikesemete (kompositsioonielementide) kujutamine.

Kujutisi esemest luuakse erinevatest materjalidest (konstrueeritakse geomeetrilistele kujunditele vastavatest kartongitükkidest, voolitakse savist jne). Näiteks inim- ja loomakujutisi alustatakse kere kujutamisest, seejärel lisatakse iseloomulikud kehaliikmed. Peale voolimist, kus seadakse ruumiline kujutis, toimub selle konstrueerimine kartongitükkidest aluspaberile. Ühtlasi fikseeritakse ka kujutise kontuurjoon. Selle töö tulemusena saavad õpilased teadmisi nii kujutise osade suhetest kui ka konstrueerimisetappidest. Oluline on, et õpilane ei taju graafilist kujutist mitte ainult silmadega, vaid kombib ka tema kontuur-

jooni. Selline tegevus ongi ettevalmistavaks etapiks keeruliste kujundite joonistamisel. Lihtsamate esemete kujutamiseks piisab ka tähtlijoonistest, õpilased leiavad graafilise lahenduse iseseisvalt. Graafilise kujutise ise-

loomulikuks edasiandmiseks tuleb valida sobivad vahendid (guaššvärvid, akvarellid, viltpliiatsid, rasvekriidid jne). Näiteks guaššvärvid võimaldavad väga edukalt üldpleanis edasi anda liikuvaid inim- ja loomakujutisi, pisidetailide kujutamiseks sobivad viltpliiatsid jne.

5. Kompositsiooniõpetus. Kompositsiooniõpetuses kasutatakse järgmisi võtteid:

- eseme või kujutise kui terviku ja teda moodustavate osade määramine;
- ühe kujutise paigutamine joonistuslehele;
- mitme kujutise paigutamine joonistuslehele.

Neis tundides toimub ka pildikompositsiooni arutelu. Vaadeldakse ja analüüsitakse illustratsioone, kunstnike reproduktsioone, laste töid jne. Parandatakse ja täiendatakse joonistusi, moodustatakse pildikompositsioone kompositsioonistendil jne. Õppimine kompositsioonistendil lubab aru saada ruumilistest suhetest pildipinnal. Vigade vältimiseks kasutatakse mitmesuguseid harjutusi: süžee kujutamiseks valitakse nii õigeid kui ka ebaõigeid elemente, kompositsioonielemente paigutatakse vastavalt kompositsioonireeglitele jne. Ruumisuhete väljendmiseks pildipinnal kasutatakse mitmesuguseid orientiire, Ruumi sügavust on lapsel kergem tunnetada, kui lehele on märgitud horisontaaljooned (kaugemal olevad objektid kujutatakse kõrgemale asetatud horisontaaljoontele).

Õpetamine klassis toimub õpilasarühmade kaupa, mille moodustamisel arvestatakse:

- 1) õpilaste joonistuste kompositsiooni taset (ruumiline, skemaatiline, tasapinnaline);
- 2) joonise ülesehitust, terviku moodustamist üksikdetailidest;
- 3) õpilaste sensomotoorset koordineerimist, graafilise tegevuse üldist taset.

Arvestagem, et õpilaste arengupuuded on ületatavad või vähendatavad juhul, kui meetodikast rekendatakse komplekselt.

Seisukohti ja ettepanekuid uue emakeele programmi koostamiseks eesti kurtide koolile.

A. Laiapää,  
Porkuni EIK.

I Käibivast programmist.

Maksimalistlikud nõuded õpilaste kõneoskusele ("Kurtide kooli programmid", lk. 4, 9, 15 jm.) ei sobitu kuidagi programmis välja toodud keelelise materjaliga töötamise põhimõtetega. Esitatud töövõtete loetelu ("Kurtide kooli programmid, lk. 6, 8) eeldab tööd põhiliselt vaid kirjeldava põhilaadiga tekstiga. Seadmata kätthuse alla ka kirjeldusoskuse arendamise vajalikkust, oleks kõnearenduse seisukohalt ilmselt otstarbekas viia kirjeldava teksti ja situatiivse kõne õppimine õigesse järjekorda ja õigetes proportsioonidesse - s.t. arvestada lapse kõne arengut normis, kus situatiivse kõne mõistmine eelneb kontekstuaalsele ja on viimasele baasiks.

Programmi alalõik "Kõnearendus" (Kurtide kooli programmid", lk. 9-15) esitab terve loendi fraase ja küsimusi, mis arvatavalt koolielus võivad esile tulla. Suurem osa neist on esitatud nn. passiivseks mõistmiseks. Arvestades verbalselt väljendatud mõtte mõistmise mehhanismi keerukust (foneemide äratundmine → sõnavormide äratundmine → sõnakujundite seostamine tähendustega ning süntaktiliste seoste identifitseerimine → semantilise struktuuri loomine) (M. Lint) on enam kui 130 täiesti erineva struktuuriga fraasi mõistmise nõue selles vanuseastmes (I klass!) ilmne liialdus. Programmist ei selgu ka ühtki keelelist raskusastet korras-  
tavat printsiipi.

Programmi sõnavara on ilmselt tõlgitud venekeelsest programmist arvestamata eesti keele omapära ja sõnavara statistilisi näitajaid. (1978.a. olid juba ilmunud TRÜ keelestatistika kogumikud I ja II). Mõned markantsed näited I klassi sõnavarest: korratud, lihatoit, seltsimees, pihik, küünistama, kostma, meelt, heitma, puistama.

Alates 5. klassist koondub keeleline töö kasutusel oleva

käsikirjalise programmi projekti alusel põhiliselt n.-ö. lingvistilise süsteemi omandamisele. Kuna laste kõne tegelik arengutase sel etapil ei vasta programmis esitatud üldistele nõuetele, peavad lapsed asuma grammatiliste terminite ja skeemide õppimisele kõnevilumust omandamata. Käivitub mehhanism - analüüsimise keelendit, mida on mugav analüüsida.

II Seisukohti uue emakeele programmi koostamiseks.

Uus programm peaks andma aluse eelkõige kõneoskuse järjepidevaks arendamiseks. Keelelise materjali valikul ja õpetamisel tuleks arvestada kõne tekke ja arengu järjepidevust normis. Iga õppetunnis esitatav keelend peaks omandatama struktuuri ja tähenduse ühtsuses.

Tuleb leida optimaalsed keelematerjali modelleerimise ühikud igale vanuseastmele ja tunnitüübile. Üks võimalus keeletundide diferentseerimiseks seal toimuva töö sisu järgi on:

Situatiiv-dialoogiline tund. Domineerib suuline töö (dialog). Õpilane lülitub aktiivse osalejana kõneakti. Modelleeritavaks ühikuks on tüüpsituatsioon kui kõnet mõtestav kood juurdekuuluva kõnega.

Tekstitund. Domineerib töö sõnaühendi, lause ja tekstiga. Modelleeritava ühikuna tulevad kõne alla sõnaühend, lause, lausete järjend (lause+lause). Eraldi tuleks esile tuua sõnaühendi eeliseid modelleerimisühikuna, sest siin on eriti kompaktselt ühendatud keele vormilised ja tähenduslikud aspektid. Lausemodellite koostamiseks on arvestatava allikana olemas H. Rätsepe "Eesti keele lihtlausete tüübid" (1978). Statistiliste näitajate puudumise tõttu nimetatud teoses tuleb mudelite valikul programmi orienteeruda koostajate keeletundele. Lausemallide tähenduste edastamisel õpilastel on vältimatu viipekeele kasutamine keeleõpetuse tunnis.

Ka keelematerjali temaatilisel vormistamisel võiks arvestada tähenduse lahutamatud seost vormiga. Siin on heaks eeskujuks venekeelne vaagkuuljate kooli programm aastast 1974.

Teemade paigutus peaks olema kontsentriline ja arvestama raskussastme kasvu põhimõtet. Kuigi seni puuduvad statis-

tilised andmed eesti kõnekeele eri aspektide kohta, tuleks olemasoleva materjali põhjal (TRÜ "Keelestatistika kogumikud") piiritleda õpetatava keelematerjali nn. "mikrokoosseis" - s.o. leida just need keelenähtused, mis on tingimusteta vajalikud kõnekeele omandamiseks.

Ennekeele õpetamise metoodikas tuleks arvestada ka nn. maskeeritud grammatika printsiipi - s.t. õppematerjali teoreetilised aspektid on teada ainult õpetajale, grammatilised kategooriad omandab õpilane puhtpraktiliselt, vastavaid termineid tundmata.

Tuleb ületada eelarvamuslik suhtumine viipekeelesse kui kõne arengut takistavasse nähtusesse. Arvatavalt aga on just viipekeel selleks vahendiks, mis testavat peratamatut keelelist vaegarengut korvates soodustab kurdi lapse psüühiliste protsesside arenemist. Tuleb leida võimalused, et kasutada viipekeelt toetuspinnana verbaalse kõne mõistmiseks ja genereerimiseks.

Nn. üldainete õpetamine takerdub praegu oluliselt laste keelelisele suutlikkusele mittevastava õppekirjanduse taha. See on oluliselt kahandanud ainetundide kõnearenduslikku väärtust. Töö õpikuga vanema astme ainetundides kujutab endast põhiliselt vaid tööd üksikute märksõnadega. Programm peab andma aluse sisult ja raskusastmelt sobivate õppevahendite (õpikute, harjutustike) koostamiseks, ilma milleta ei ole võimalik kurtide kooli ees seisvaid ülesandeid ellu viia.

Tundmatute ja tuntud sõnade leidmine tekstist  
abikooli IV-VIII klassis

A. Männama

Käeoleva uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada Tartu Abikooli IV-VIII klasside õpilaste oskus leida tekstist tundmatuid ja tuntud sõnu. Analüüs sooritati kogu teksti ulatuses, eraldi katse jaoks välja valitud 15 sõna ulatuses. Lähemalt püüti selgusele jõuda õpilaste otsustusvõimes sõnade tuntuks ja tundmatuks määramisel ning uurida, kas valitud 15 sõna osutusi uurimiseks kõige optimaalsemateks. Omaette ülesandeks oli analüüsida, kas on kokkulangevust iseseisvalt



tuntud ja tundmatuks peetud sõnade leidmise ja tegeliku sõnatähenuse tundmise vahel, ning võrrelda ebikooli IV-VIII klasside õpilaste oskust toetuda sõnatähenduse leidmisel talle esitatud abistavatele küsimustele.

Püstitatud ülesannete lahendamiseks korreldati konstateeriv eksperiment, mille käigus õpilastel tuli kõigepealt teksti lugeda häälega. Järgnes lugemine vaikselt, millele lisendus ülesanne lugemise käigus alla joonida kõik tekstis esinevad õpilesale tundmatud sõnad. Seejärel oli ülesandeks teisel tekstilehel alla joonida tuntuks osutunud sõnad. Lõpuks kontrollis eksperimentaator, kuidas õpilased mõistsid tekstis esinevate sõnade tähendust tegelikult.

Õpilaste arvates esineb neile tundmatuid sõnu küllaltki palju. Kes esimesel või teisel katsel (seega mitteüheselt) peeti IV-V klassis tundmatuks 2,8%, VI klassis 1,6% ja VII-VIII klassis 0,8% sõnadest. Spetsiaalselt uuritava 15 sõna ulatuses määrati IV-V klassis mõlemas katses (üheselt) tundmatuks 12,4%, VI klassis 8,8% ja VII-VIII klassis 4,3% sõnadest.

Suur osa sõnu määrati ühes katses tundmatuks, teises aga vastupidi. Salliste sõnade esinemissageduse protsent (vähe-malt kord määrati erinevalt) vanuserühmade kaupa on järgmine: IV-V klassis 11,0%, VI klassis 6,5% ja VII-VIII klassis 0,9%. 15 sõna ulatuses on nimetatud sõnade esinemissagedus IV-V klassis 17,5%, VI klassis 10% ja VII-VIII klassis 3,1%.

Sõnatähenduste suuline kontrollimine (15 sõna ja väljendit) võimaldas järeldada, et õpilaste iseseisvad otsustused ja tegelik sõnatundmine ei lange kokku. Mõlemal katsel (seega üheselt) tuntuks joonitud sõnade protsent on IV-V klassis 70,2%, VI klassis 81,1% ja VII-VIII klassis 92,2%. Suuliselt õigesti selgitatud sõnade protsent aga IV-V klassis 52,2%, VI klassis 57,6% ja VII-VIII klassis 80,4. Üheselt tundmatuks joonitud sõnade protsent on kirjelikus töös IV-V klassis 12,4, VI klassis 8,8 ja VII-VIII klassis 4,3. Suuliselt valesti selgitatud sõnade protsent on aga IV-V klassis 32,1, VI klassis 21,9 ja VII-VIII klassis 8,0. Sama sõna kord tuntuks kord tundmatuks joonimise protsent on IV-V klas-

sis 17,4, VI klassis 10,0 ja VII-VIII klassis 3,1. Eeldatavalt oleksid õpilased pidanud neid sõnu kasvõi osaliselt õigesti oskama selgitada. Kontrollimisel saadi aga nimetatud sõnade tutvuse protsendiks IV-V klassis 15,7, VI klassis 20,4 ja VII-VIII klassis 11,5.

Suulisel selgitusel tehtud vead rühmituvad järgmiselt: a) häälikkoostiselt lähedaste sõnade segistamine -21,1% vigade üldarvust; b) ülekantud tähendusega sõnade mittemõistmine - 28,4%; c) lahtumine sõnatähenduse selgitamisel vaid ühegt sõnaosast - 16,4%; d) konteksti mittearvestamine sõnatähenduse selgitamisel -24,1%; e) vale selgitus ilma kindla põhjuseta - 9,8% vigade üldarvust. Vigu aitas vähendada õpilastele osutatud abi (suunavad küsimused).

Õpilasarühmade koostis erinevate ülesannete täitmisel edukuse järgi (sõnade iseseisev joonimine, sõnade suuline selgitus) ei ole sama. Kõigis klassides on vastavus sõnatähenduse arvatava tundmise ja tegeliku sõnatähenduse selgitamise õigsuse vahel väike.

Soovitavalt tuleks emakeele tundides rohkem tehelepanu pöörata õpilaste oskusele leida tekstist neile tundmatuid, aga kindlasti ka tuntud sõnu. Sellekohaseid nõudeid oleks otstarbekas abikooli programmis täpsustada.

Eelnevat arvestades oleksid metoodilised soovitused järgnevad:

- alates V klassist süstemaatiliselt õpetada lapsi leidma tekstist neile tuntud ja tundmatuid sõnu;
- sõnavaralise töö üheks oluliseks osaks peaks olema ka vastavuse kontrollimine õpilaste iseseisvate otsuste ja tegeliku sõnatähenduse tundmise vahel;
- sõnatähenduse üle otsustamisel tuleks õpilasi abistada suunavate küsimustega, et aktualiseerida nende teadmisi ja suunata arvestama kaasteksti

Kõnekooli ja abikooli 5.-6. klasside  
õpilaste praktilise sõnatuletuse oskused.

M. Pahi,  
Tartu I EIK

Nii vaimselt alaarenenud kui ka primaarse alakõnega lapsi iseloomustab sõnavara piiratus. Võimalused sõnavara iseseisvaks leiendamiseks on aga puudulikud, sest koolieelses eas ei arene neil selleks küllaldasi praktilise morfoloogilise analüüsi oskusi. Praktiline sõnatuletus, mille oskused omendatakse põhiliselt eelkoolieas, erineb arenguhälvetega lastel oluliselt normaalsest eakasslaste omast. Vaimselt alaarenenud laste ja alakõnega laste sõnatuletus kujuneb tunduvalt hiljem ja nõuab spetsiaalset õpetamist.

Käesolevas töös uuriti abikooli 5.-6. klassi ja kõnekooli 6. klassi õpilaste praktilise sõnatuletuse oskusi ja iseärasusi. Klasside valikul on arvestatud abikooli ja kõnekooli õppeplaanide ja programme. Abikoolis algab praktilise sõnatuletuse õpetamine 5. klassis. Kõnekoolis on 1.-5. klassis läbitud spetsiaalne propedeutiline periood, 6. klassis algab sõnatuletuse süstemaatiline õpetamine.

Püstitatud probleemide uurimiseks viidi läbi konstateeriv eksperiment, milles osales 30 Tartu Abikooli 5. klassi, 30 Tartu Abikooli 6. klassi ja 30 Tartu I Eriinternaatkooli 6. klassi õpilast.

Katsesandmete analüüsi tulemusena selgus, et abikooli 5.-6. kl. ja kõnekooli 6. klassi õpilaste praktilise sõnatuletuse oskused on kujunemisjärgus. Kõnekooli 6. klassi õpilaste sõnatuletusoskused on seejuures mõnevõrra paremad kui abikooli õpilastel. Liidete, kesksõnade, tunnuste ja tuletusalustega opereerimisel ei lähtu abi- ja kõnekooli keskestme õpilased mitte alati sõnade tähendusest ning kasutavad liiteid ja moodustavadtuletisi juhuslikult (umbes 2/3 kõigist vigadest; on sisulised). Olulisi raskusi valmistab sõnade tuletamisel ja tuletusaluste leidmisel ning liit-sõnade moodustamisel sõnatüvede muutmine (umbes 1/3 vigadest);

Tuletiste moodustamine ning nende rakendamine sõltub oluliselt esitatud ülesande liigist. Tuletiste õige moodus-

tamine ning nende rakendamine sõltub oluliselt esitatud ülesande liigist. Tuletiste õiget moodustamist soodustab tuletusmudeli kasutamine, veelgi enam kaastekst. Ilmnes, et tuletusmudeli (skeemi) kasutamisel koos näidistuletiste analüüsiga vähenevad tunduvalt vale tüvevariandi valikut tuletatavad vead, samuti soodustab eelnev morfeemi õige variandi valikut. Näiteks teonime tuletamisel abikooli 5. klassis esitati iseseisval tuletamisel õigeid vastuseid 82%, tuletamisel mudeli abil 99%. Tuletusmudeli kasutamine nõuab aga nii abikooli 5.-6. klassis kui kõnekooli 6. klassis individuaalset juhendamist.

Eriti kergendab abi- ja kõnekooli keskkastme õpilaste sõnatuletust tuletiste moodustamine kaasteksti abil (sõnaühend, lause). Kontekst vähendab, kuid siiski ei välista valede tüdevormide ja liidete kasutamist. Näiteks nimisõnade tuletamisel liidetega -nik ja -ik oli 6. klassis iseseisval tuletamisel vastuseid 72%, tuletamisel konteksti abil 89%. Tuletiste valik sõnalünka valistab vead peaaegu täiesti. Tulemus näitab, et enamusele keskkastme õpilastest on tuletiste tähenduse mõistmine jõukohane. Näiteks omadussõnade tuletamisel liidetega -lik, -line, -ne 6. klassis oli õigeid vastuseid iseseisval tuletamisel 57%, valikülesanne täideti 94%-lise edukusega.

Iseloomulik on, et õpilaste edukus sõnade tuletamisel sõltub kasutatavast keelemeterjelist. Mõju avaldab sõnaliik ning liide. Suhteliselt edukalt tulid õpilased toime nimisõnade tuletamisega esitatud tegusõnadest või nende vormidest (teo- ja tegijanime tuletamine). Olulised raskused ilmnevad mõlema koolitüübi õpilastel omadussõnade tuletamisel liidetega -lik, -line, -ne, samuti 6. klassis nimisõnade tuletamisel liidetega -nik, -ik. Abikooli 5. klassi õpilastel ilmnemise märgatavad raskused ka tuletuslausete leidmisel esitatud tuletistest. Iseloomulik oli juhuslikkus liidetega opereerimisel ja tüvemuutmisraskused.

Liitsõnade ja kesksõnade moodustamisel esinevad abi- ja kõnekooli 6. klassi õpilastel analoogsed raskused sõnatuletusega: liitsõnade moodustamisel vale tüvevariandi kasutamine, kesksõnade moodustamisel lisaks ka kesksõna tunnuse

juhuslik valik. Liitsõnade moodustamine, võrreldes sõnatuletusega liidete abil, osutub õpilastele siiski kergemaks.

Praktilise sõnatuletuse oskuste tase on abi- ja kõnekooli keskastme õpilastel individuaalselt erinev. Oskuste suuremad kõikumised ilmnevad abikoolis. Seetõttu peaks õpetamine toimuma diferentseeritult.

Antud töö tulemusena on saadud andmed abikooli 5.-6. klassi ja kõnekooli 6. klassi sõnatuletusoskuste kohta. Andmeid saab kasutada harjutusmaterjali koostamisel abi- ja kõnekooli keskastmes.

Vene keele õpetamine abikoolis.

H. Piir,

Pärnu 1. Abikool

Kuni käesoleva ajani puudub metoodik, ja õppekirjendus vene keele õpetamiseks eesti õppekeelega abikoolis. Kuna alustame vene keele õpetamist IV klassist, siis üldkooli I klassi õpik seal ega ka IV klassi vene keele õpik VIII klassis ei ole sõnaveeralt ega eeliselt sobivad. Abikooli lõpetajad vajavad ega koolist lahkudes oskusi orienteeruda olmekeeles ning peavad toime tulema teenimisel Nõukogude armees.

Nendest vajadustest lähtudes hakkasin koostama sobivat õppeprogrammi ja koguma ning koostama materjale, mille abil õppetööd läbi viia.

#### 1. VENE KEELE ÕPETAMISE EESMÄRGID:

Vene keele õpetamine abikoolis on üks lüli kogu kooli üldises õppe-, kasvatus- ja korrektsioonitöös.

Vene keele õpetamise peamised ülesanded on järgmised:

- a) õpetada õpilastele elementaarset praktilist venekeelt,
- b) arusaamist vene keelt kõnelevatest inimestest tänaval, meditsiinasutustes, kaupluses, teenindusasutustes, sõjaväes, oletatavatel töökohtadel jne.

Õpetada kasutama sõnaühendeid, moodustama lauseid, s.t. arvestama lihtsamaid vene keele grammatika nõudeid.

Õpetada lugema lihtsamaid tekste ja kirjutama (näidiste järgi) elus vajaminevaid kirju, dokumente jne.

#### 2. PEAMISED ETAPID ÕPETAMISEL:

**Ettevalmistav etapp** - IV klassis 35 õppetunni ulatuses. Selle perioodi ülesandeks on õigete hääldamisaluste formeerimine ja elementaarsete kõnelemise ja kõne kuulamise oskuste kujundamine, trükitähtedega tutvumine.

**Sissejuhatav etapp** - 70 tundi IV klassis ja V klassi esimene poolaasta. Sel ajal omandatakse trükitähtede ja kirjatahtede kirjutamine, lugemine, laiendatakse sõnavara lastele lähedastel teemadel, täpsustatakse hääldamist.

**Elementaarse venekeelse kõne arendamise etapp** - V-VIII (IX) klassides. See on põhitöö, s.t. rääkimise, kuulamise, lugemise ja kirjutamise oskuste ja vilumuste kujundamise periood (nõuded oskustele ja vilumustele on eraldi välja töötatud igale klassile).

Omandatud oskuste kordamise ja kinnistamise etapp - VIII (IX) klass. Selle etapi lõpul peaks abikooli lõpetaja oskama suhelda vene keeles lihtsamates olmesituatsioonides.

### 3. ÕPETAMISE METOODIKAST

Kõneoskuse saavutamiseks peab õpilastele looma ea- ja jõukohaseid kõnesituatsioone, valida sõnavara ja grammatilised vahendid, stimuleerima kõnesoovi. Seda soodustab erinevate võtete kasutamine: näitvahendina esemed ja aplikatsioonid, tegevuste demonstratsioonid, pildid, tabelid, dialoogid, dramatiseeringud jne. Tõsist tähelepanu väärivad erinevatel teemadel vestlused, ka need, mille kogu sisu või kõiki sõnu õpilased ei mõista, sest abikoolis on palju ka niisuguseid õpilasi, kes aktiivse vene keelega puutuvad kokku vaid vene keele tunnis.

Tähtis ja rasketöö on vene keele hääldamise õpetamine, sest paljudel abikoolide õpilastel on ju tõsised kõnepuuded emakeeleski. Vene keeles lisenduvas veel häälikud, millised pole eesti keeles (susisevad) või milliste hääldamine erineb eesti keele hääliku hääldamisest (helilised g, b, d, tugev l ja häälikute "pehmendamine"). Vene keele õpetajale on vajalik pidev kontakt kõneravi õpetajaga, et osata püstitada võimetekohaseid ülesandeid.

Võõrkeele sõnu ei õpetata ükshaaval, vaid sõnaühendeis ja sidusas kõnes. Uute sõnade esinemissagedus peaks olema vähemalt 10-15 korda. Sõnavara omandamist abistavad õpilastel



- b) kodu ja perekond,
- c) pühad ja tähtpäevad,
- d) meditsiiniasutuses,
- e) viisakussavaldused,
- f) raudtee - (autobussi-, lennu-,) jaamas,
- g) linnatranspordivahendis,
- h) postkontoris,
- i) kaupluses,
- j) sööklas,
- k) aeg (kell, päev, nädal, aasta),
- l) kolhoosis, sovhoosis, tööl,
- m) elulugu.

Eltoodud materjale arvestades olen koostanud vene keele programmid abikoolidele. Need on 1987.a. erikoolide vene keele õpetajate täienduskursustel Tallinnas läbi arutatud, spetsialistide poolt retsenseeritud ning ENSV Haridusministeeriumile üle antud.

Programminõudeist lähtudes on koostatud ja trükitud vene keele temaatiline kalenderplaan abikooli IV klassile. On valitud (klasside kaupa) kõnearendusteemad koos juurdekuulava grammatika sõnavaraga. Materjäl on antud ajakirja "Русский язык в эстонской школе" toimetusse, kus see peaks ilmuma uue õppeaasta alguses.

Kuna kogu materjäl põhineb seni vaid ühe kooli kogemustel, saab see olla vaid algmaterjäl katsetamiseks, parandamiseks ja muutmiseks.

Liitlausete õpetamise üldsuunad abikoolis.

#### K. Plado

Liitlause on sagedane nähtus inimeste suulises, eriti aga kirjelikus kõnes. Nimetatud lausetüüp pakub mitmekesiseid võimalusi oma mõtete väljendamiseks, kuid on seetõttu ka küllaltki keeruks süntaktilise ehitusega. Selline seisund teeb arusaamise liitlausetest raskeks. Liitlausete sagedasine tekstides seab õpetajate ette liitlausete spetsiaalse käsitlemise vajaduse.

1985. aastal teostatud uurimus abikoolide õpikutes sisalduvate liitlausete kohta ülevaate saamiseks näitas, et



V-VI klassi loodusõpetuse, geograafia ja ajaloo õpikutes on lausetest 36% liitlused, neist omakorda on eelistatum põimlause (seejuures sageli isegi enam kui 2-osalised). Alakõnega lastele on aga just sellised hõlmava struktuuriga laused raskesti mõistatavad. Tuleb arvestada, et lausete mõistmine on teksti kui terviku mõistmise seisukohalt juba teine aste ja saab omaette probleemina esile tõusta vaid juhul, kui sõnad lausetes on lastele kindlalt tuttavad. Vastasel korral takerdub mõistmine juba sõnade mittemõistmisele.

Kirjanduse andmeid liitlusede mõistmise kohta on väga vähe. Üheks põhjuseks võib olla ka nimetatud probleemi raskesti kontrollitavus. Märgitakse vaid kõne mõistmise üldisi raskusi (orienteerumine sõnade järjekorrale, leksika puudulik tundmine, grammatiliste väljendusvahendite mittetundmine jne.). TRÜ defektoloogiosakonna üliõpilaste katsed liitlausete mõistmist kontrollida näitavad, et sõltuvalt klassist võib ebaõigete vastuste arv ulatuda abikooli kaheastmes kuni 50%-ni. Vanemates klassides olukord küll paraneb, kuid kuni 10% lausetest jääb siiski arusaamatuks, s.o. probleem püsib vaatamata positiivsele dünaamikale. Tõsisem hüpotees liitlausete mõistmisel toimub 5. klassis, siitpeale suureneb õigete vastuste hulk sujuvalt. Arvatavasti avaldab liitlausete mõistmisele positiivset mõju asjaolu, et 5. klassis hakatakse õppima käändevorme funktsioonide kaupa. Liitlausetes väljendatakse põhimõtteliselt samu suhteid osalausetega. Uurimistulemused lubavad võtta järgmist:

- Oluliseks tähtsuseks osutus tegelikkuse suhete enese puudulik mõistmine.
- Kõige kergemini mõistetakse kohasuhteid väljendavaid lauseid (seejuures eriti neid, milles korrelaat ja sidend esinevad samas vormis: sinna-kuhu; seal-kus; sealt-kust). Kohalause on üks levinum lauseliik ka abikooli õpilaste endi kõnes. Võib teha oletuse, et kohasuhe on neil suhteliselt kergemini mõistatav.
- Raskemateks suheteks osutusid aja- ja põhjussuhted, seejuures nimetatud suhete mõistmist kergendas oluliselt liitlause konstruktsioon (sameda suhete edasiandmine

lihtlauselise variandiga suurendes vigaste vastuste arvu). Siit kerkib hoistus: teksti lihtsustamise eesmärgil pole mitte igat liiki lihtlauseid otstarbekas lihtlauseteks ümber teha. Lihtlausestes tuleb tihti kasutada laste jaoks võõraid ja keerulisi grammatilisi vorme. Seetõttu võib mõte tervikuna mõnel juhul olla raskemini mõistetav. Ajalausestest osutusi kergemateks laused, milles sündmuste ajaline järgnevus ühtis nende fikseeringuga lauses: esimesena toimunud sündmus märgiti lauses 1. osalausega jne.

Lause mõistmine sõltub oluliselt lauseehituse omapärasest, lause konstruktsioonist. Nimetatud hüpotees leidis kinnitust katsega, kus ühed ja samad lausekonstruktsioonid olid täidetud kord lastele tuttava leksikaalse materjaliga (väljendati elulisi situatsioone), kord aga valiti materjal loodusõpetuse, ajaloo ja geograafia õpikutest. Eelistatuteks olid õotuspäraselt tavalukordi märkivad laused, kuid konstruktsioonide järjestatus kergemalt raskema suunas ühtis mõlemas katseseerias.

Lausete mõistmisel on abiks lausete kirjapilt. Nooremad lapsed eelistavad lugeda valjusti (häälega), vanemaid lapse abistab mõistmise juures vaikne lugemine. Arvatavasti on olukord põhjendatav nende laste operatiivmälu mahu piiratudusega, mille tõttu nad ei suuda lauset ühekordsel kordamisel meelde jätta.

Kirjanduses võib leida väiteid, et lapsed ei suuda ise-iseisvalt konstrueerida lauseid, mida nad järelkõnes korralda ei suuda. Seda silmas pidades korraldati katse, milles püüti välja selgitada lihtlauseste kordamise suutlikkust. Selgus, et 3-4 sõnaliste osalausestega lihtlauseste täpne järelkordamine on abikooli 4. klassis üle jõu käiv ülesanne, aga ka 8. klassi õpilased suutsid ülesande täita vaid osaliselt, lihtsustades lauseid sõnade arvu vähendamisega. Olulisemaks veaks osutus lihtlauseste järelkordamisel sidendiga. Sellega võib arvata, et seletada konstrueerimise-ülesannete sooritamisel tehtud puudujääke sidendi kasutamisel. Lisaks sidendi vigadele olid enamlevinud vead lihtlauseste konstrueerimisel järgmised:

- puudus mõtteline seos osalausete vahel;
- esines ühildumisvigu (verbi erinevad ajad osalausetes);
- eksiti asesõnade kasutamisel;
- sageli esines "lohisemaid" lauseid, mis on lausete piiri puuduliku tunnetamise tulemus.

Täiesti omaette veerühmeks võib märkida õpilaste oskumist kirjavahemärkide tarvitamisel. Kuna see lausete sisulist mõistmist reeglina ei häiri, jäeti komavead analüüsist välja. Empiiriliselt võib öelda vaid seda, et kirjavahemärkide kasutamisel eksisid enamuse katsealuseid 8. klassistki, rääkimata nooremate klasside õpilastest. Eelöeldut silmas pidades tuleks liitlausete õpetamisel jagada töö tinglikult kolme alalõiku:

1. Liitlausete semantiline analüüs (tekstides), mis soodustaks lausete mõistmist ning oleks ühtlasi liitlausete koostamise eelõppeks.
2. Sündmuste ja suhete analüüs ning seejärel lausete koostamine. Töö lõppeesmärgiks peaks olema erinevat tüüpi liitlausete iseseisva konstrueerimisoskuse kujundamine (esialgu toimub töö skeemidele toetudes). Harjutava etapi organiseerimisel tuleb jälgida harjutuste raskust (leksika, konstruktsioon, graafilised abivahendid) ning selle järkjärgulist tõusu.
3. Olukordade (situatsioonide) loomine selleks, et lapsed oleksid sunnitud õpitud lausetüüpe rakendama (näiteks jutustama etteantud lauseskeeme kasutades).

Kogu töö liitlausetega peab teenima üldisi kõnearenduslikke eesmärke ega tohi mingil juhul kujuneda kunstlikuks või eesmärgiks omaette.

Skeematilise näitlikkuse kasutamise võimalusi matemaatika õpetamisel abikooli 3. klassis.

S. Pormeister,  
Tartu Abikool

Väimselt arenenud laste puhul tekib juba algklassides probleeme õpilastega, kelle edasijõudmine testud ainetes, sealhulgas sageli just matemaatikas on puudulik.

Ilmnevad n.ö. nõrgad õpilased, kes ei omanda vastava  
sine põhiluseid. Oluline on sel juhul teada: 1) kus tekib  
lünk, 2) miks tekib lünk, 3) mis aitab lünka ületada.

Uurimused on näidanud, et lüngad matemaatikas tekivad  
praktiliselt tegevuselt üleminekul abstraktsete arvude kasu-  
tamisele. Vaja on mingit vaheastet või etappi, mis loogili-  
selt ühendaks praktilise tegevuse ja arvutamise. Selliseks  
vaheastmeks sobib ülesande skemaatiline lahendamine.

Abikooli õpilased omavad ilma erilise raskuseta  
skemaatilise lahenduse analoogi ja on võimelised seda hil-  
jem iseseisvalt kasutama. Tekib probleem, kus oleks võimalik  
tegelda n.ö. nõrkade lastega. Järeleaitamistunnid abikooli  
nooremates klassides olulist abi ei anna, kuna vaimsetelt  
võimetelt niigi nõrgemad lapsed ei suuda keskenduda oma  
tähelepanu viiendal või kuuendal tunnil. Pigem võiks tgel-  
da nõrkade õpilastega päeva esimesel tunnil, andes teistele  
õpilastele klassis mõne nuputamisülesande või lubedes neil  
kord nädalas tulla üks tund hiljem.

Tulpülesannete lahendamisel peab praegune 3. klassi  
metoodika üleminekute liitmise- lahutamise puhul välja  
järgmise lahenduse.

$14+23=37$	$59-23=36$
$(23=20+3)$	$(23=23+3)$
$14+20=34$	$59-20=39$
$34+3=37$	$39-3=36$

Selline lahenduskäik on küllaltki kohmakas, kuigi so-  
bib esialgseks selgituseks. Edaspidi saab tulpülesannete  
lahendamisel toetuda n.ö. kirjeliku lahenduse meetodile.

$$\begin{array}{c} \curvearrowright \\ 14+23= \\ \curvearrowleft \end{array}$$

1. Leia kümneline 1. ja 2. arvus.
2. Liida.
3. Leia üheline 1. ja 2. arvus.
4. Liida.

Algul saab abistada last erivõrreliste numbrite ja nool-  
tega. Sama võimalus kehtib ka üleminekute arvutamise kõige  
keerulisema tehte, s.o. täiskümnest kahekohalise arvu la-  
hutamisel.

$$\begin{array}{c} 60-27 = \\ \leftarrow \end{array}$$

1. Leia ühelised 1. ja 2. arvus.
2. Mida pead tegema?  
(Leenan ühe kümnelise.)
3. Mitu ühelist on nüüd 1. arvus?
4. Lohuta. Kirjuta õigele kohale.
5. Mitu kümnelist jäi esimesse arvu.
6. Lohuta kümnelised.
7. Ütle vastus.

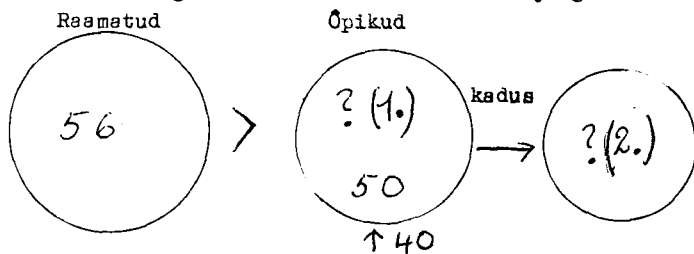
Veelgi rohkem raskusi tekitab tekstülesannete lahendamine. Siin tekib vajadus skemaatilise analüüsi järele veelgi enam (Näide 1.)

Reamatukogu sai 56 uut juturaamatut. Õpikuid saadi 6 võrra vähem. Kevadel tagestati 40 õpikut. Mitu õpikut jäi puudu?

Lahendus algab sisutähtsate küsimustega:

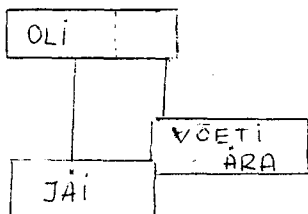
- Mida toodi reamatukokku?
- Millisest reamatukogust on jutt?
- Kui palju reamatuid toodi?
- Mitme võrra toodi juturaamatuid rohkem?
- Kui palju toodi õpikuid vähem?
- Kuidas arvutad?
- Mitu õpikut oli?
- Millal pidid lapsed õpikud tagasi andma?
- Mitu õpikut anti tagasi?
- Kas kõik toodi tagasi?
- Kas tagasi toodi rohkem või vähem?
- Kuhu reamatud kadusid?
- Mitu reamatut jäi puudu?
- Kuidas arvutad?

Analüüsi käigus on otstarbekas koostada järgmine skeem:



kadus

Lahenduse käigus jõusme üldistava skeemini (A). Sama skeemi alusel saame koostada erinevaid ülesande tüüpe.



1.  $\boxed{\text{OLI}} - \boxed{\text{VÕETI}} = \boxed{\text{JÄI}}^?$
2.  $\boxed{\text{OLI}} - \boxed{\text{JÄI}} = \boxed{\text{VÕETI}}^?$
3.  $\boxed{\text{VÕETI}} + \boxed{\text{JÄI}} = \boxed{\text{OLI}}^?$

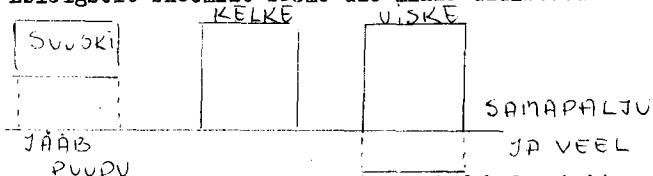
Ülesandele sobiva skeemi võivad valida ka lapsed ise. (Näide 2).

Poodi toodi 24 kelku. Uiske toodi 13 võrra rohkem. Suuski toodi 12 võrra vähem kui kelke. Kui palju uiske ja suuski toodi poode?

Pärast analüüsi saame jälle näitliku skeemi.



Esiselgselt skeemilt saame üle minna üldistatud skeemile.



Hiljem valivad lapsed ise iga antud hulga kohta sobiva riba ja esitava selgituse.

Katsetest selgus, et abikooli laps omendab kergelt skeematilise lahendamise analoogi ja see aitab tal mõista ning lahendada ülesandeid.

## Hälvikute iseseisva töö aktiviseerimine eritüübiliste õppeülesannetega

A. Reinmaa

Erimetoodikais on õpileste iseseisev töö kõrgelt hinnatud tööviis. Seda käsitletakse kui üht peamist tingimust hälvikute igakülgseks vaimseks arendamiseks õppetöös. Koos teiste õppeviisidega peab õpilaste iseseisev töö kindlustama õpetamise jõukohasuse.

Paljuski on iseseisva töö raskusaste õpetamisel kasutatavatest õppeülesannetest. Diferentseeritud lähenemise põhimõtte rakendamine hälvikute õpetamisel eeldab teaduslikult põhjendatud õppeülesannete süsteemide loomist. Seejuures tingivad korrektsioonitöö eesmärgid vajaduse kasutada ühe ja sama õppeinfo läbitöötamiseks eriraskusastmelisi õppeülesandeid.

Ühe uurimissuuna TRÜ eripedagoogika kateedri teadustöös on moodustanud eritüübiliste õppeülesannete raskusaste määratlemine hälvikute iseseisvas töös. Kompleksuurimuse erinevatel etappidel alates 1974/75 õ.a. teostatud katsetega on kogutud ja läbi töötatud mahukas empiiriline materjal. Uurimistulemused on esitatud üliõpilaste diplomitöös, arvukates teadusartiklites ja ühes kandidaadidissertatsioonis. Uurimisprogrammi realseerides seostati pedagoogiline ja laboratoorne eksperiment. Katsegruppide, samuti üksikõpilaste edukust võrreldi keskmiste näitavude alusel, milliste erinevuste usaldatavus määrati matemaatilis-statistiliselt. Alustanud katseid abikooli õpilastega, järgnesid algul võrdlus- ning siis uurimiskatsed nürmikutega. Valminud on uurimisprogramm õppeülesannete lehendamise iseärasuste määratlemiseks arengupeatusega õpilastel.

Teooriast teadaolnut, meie uurimistulemusi ning teistes teaduskeskustes tehtut üldistades on osutunud võimalikuks täiendada õpilaste-hälvikute iseseisva töö teooriat ning välja töötada üsnagi terviklik metoodika alamõistuslike õpileste ja nürmikute iseseisva töö aktiviseerimiseks. Alljärgnevalt peatume sellel kontseptsioonil üldistatult.

1. Terminiga "iseseisev töö" tähistame hälvikute õpetamise töösituatsioone, kus: 1) õpilastele antakse õppeülesanne ja juhised selle täitmiseks; 2) vaimset pingutust nõudva ülesande lahendavad õpilased individuaalselt; 3) õpilaste tegevus on pedagoogipoolsest eesmärgistatud ja motiveeritud. Iseseisev töö võib toimuda erineval didaktilisel eesmärgil. Oluline on, et kasutatavad iseseisva töö võtted kujundaksid lisaks õpilaste ainealastele teadmistele nende üldisi vaimse tegevuse oskusi (nt. kõrvutada, vastandada, järeldada jms.).

2. Kehtivas õppekorralduses võib iseseisev töö olla organiseeritud väga erinevalt. Nii pedagoogilis-psühholoogilises kui metoodilises mõttes on erinev õpilaste iseseisev töö tunnis ja tunniväliselt (kodus, internaadis) toimuv. Ka vormiliselt on põhjust eristada vähemalt suulisi, kirjalikke ja praktilisi töid. Arvestades, milline mõju on iseseisval tööil õpilaste tunnetustegevuse kui terviku arengule, võib rääkida ühel juhul reproduktiivsest iseseisvast tööst, teisel juhul loomingulistest ülesannetest. Läähtudes iseseisvas töös õppeülesande lahendamisel domineerivatest vaimse tegevuse operatsioonidest, on eristatavad ülesanded mälule, mõtlemisele jms.

3. Iseseisev töö arendab õpilasi üksnes siis, kui see toimub jõukohasena. Viimane on määratud õpilaste vaimsete võimete, kasutatavate õppeülesannete ja õpetaja kui iseseisva töö organiseerija ja juhtija tegevusega. Ilmne on, et iga õpilase tulemuslikkus õppeülesande lahendamisel sõltub veel tegevuse motiveeritusest. Meie katsetes esines juhte, kus mõned õpilased, ja üldsegi mitte kõige võimetumad, kas loobusid üldse kaasa töötamast või tegid seda süvenematult. Teiselt poolt veensid need ketseetapid, mil uurisime võimalusi täiendavate võtetega motivatsiooni kujundada, sellise töö äärmises vajalikkuses. Nii abikooli õpilastele kui nürnikutele on motivatsioonilise väärtusega lubatav tunnustus korralikult tehtud töö eest või suurema vabadusastmega meelepärase tegevuse peale nõutud töö lõpuleviimist. Motivatsioonilist mõju iseseisvaks tööks õpilastele ei oma õpetaja



puhtdistsiplineerivad märkused ja korraldused. Osal õpilastel aitab tegevusmotive tugevdada episoodiline koostöö õpetajaga. Belkõige ilmnas see nende abikooli õpilaste kui nürmikute juures, kellel esinesid mõned spetsiifilised raskused kas töö alustamisel või siis jätkamisel (kui tekkisid raskused).

4. Suuresti mõjutab iseseisvas töös kasutatavate õppeülesannete lahendatavust üldiste õpioskuste (nt. mõtestatud lugemise oskus, tööjuhendi kasutamise oskus jms.) valdamise tase. Katsematerjal veenab selles, et iseseisva töö kui õppeviisi kasutamiseks peab õpilaste poolt olema saavutatud teatud elementaarne üldiste õpioskuste tase. Sealtpeale peaks õpilaste järjekindel iseseisvale tööle rakendamine muutuma üheks tulemuslikumaks viisiks nende õpioskuste edasirakendamiseks. Abikooli IV-VIII klassi ja nürmikute IV-VI klassi õpilastega tehtud katsed näitasid, et suured on erinevused tööjuhendi kasutamisoskuses. Võttes aluseks tööjuhendi mõistmise, tegutsemise vastavalt juhendile ning õpetajalt saadava abi kasutamise oskuse, eristame kummaski hälvikutgruppis 5 õpilaserühma. Pedagoogiliselt oluline on siinkohal asjaolu, et iga õpilaserühm osales iseseisvas töös erineva tulemuslikkusega. Õpilasi, keda nimetasime "iseseisvalt tegutsejateks", iseloomustas õppeülesande tööjuhendi kohene mõistmine ja sellele vastav töö. "Oskajateks" nimetasime õpilaserühmi, kes vajas töö alustamiseks peale juhenda ja tutvumist vehest kinnitust õpetajalt. "Enesekindlateks eksijateks" määratlesime need, kes tööleasumisel vältisid üldse tööjuhendit või mõistsid seda ebaõigesti. Küll aga oskas see grupp õpilasi kasutada õpetaja abi tööjuhendi selgitamisel. Just nimetatud asjaolu eristas neid õpilastest, keda iseloomustasime sõnaühendiga "raskesti orienteeritavad". Tüüpiline selle grupi õpilastele oli õppeülesande lahendamine mingi teise, nende poolt omandatud stereotüübi järgi. Positiivselt erinesid nad aga järgmisest grupist edu alusel, mis oli saavutatav koostöös õpetajaga. Täoline koostöö pidi sisaldama tööjuhendi süvendatud selgitamist, näidise koostööhendamist, õpilase töö välist stimuleerimist ülesanne-ülesandelt. Seega vajati töövõtteid, mis on iseloomulik nn.

eelõppe perioodile. Viies grupp õpilasi sai tähistatud märksõnaga "orienteerimatud". Ka koostegevus õpetajaga ei aidanud neil tööjuhendit mõista. Siinkohal täpsustagem, mille alusel otsustada tööjuhendist eruseemise üle. Meie tegime seda õpilasel tekkinud mõttelise plaani põhjal. Õpilane on mõistnud tööjuhendit, kui tema mõtteline plaan eelseisvast tööst on vastavuses tööjuhendiga ja peegeldab adekvaatselt sooritatavaid tegevusi. Tegevus ise, nagu näitasid katsed, võib aga õpilastel mõttelisest plaanist lahkneda.

Arvestades ühes klassis õpilaste diferentseerumist nii vaimse võimekuse, eelteadmiste, üldiste õppioskuste jms. alusel, on tulemuslikuks iseseisvaks tööks vaja kasutada eritüübilisi (nii vormilt kui juhiseilt) õppeülesandeid ühe ja sama õppeinfo läbitöötamiseks.

5. Hälvikuid on vaja spetsiaalselt õpetada õppeülesandeid lahendama. Õpetus peaks lähtuma ülesande lahendamise algoritmi selgitamisest. Meie katsetes ilmnes, et iseseisvas töös vajavad nii alamõistuslikud kui nürmikud abi eelkõige mõttelise plaani koostamiseks eelseisvast tegevusest. Sellist abi võiksid pakkuda nn. tegevuskavad. Viimased koostasime (testud tööetappidel ka koos õpilastega) kui täiendused õppeülesande tööjuhendile. Tegevuskava konkretiliseeris tööjuhendit alltegevuste kaupa. Võtetest, mis abistasid õpilastel mõista õppeülesande ja selle tööjuhendi seotust, oli üheks huvitavamaks juhendi valimine probleem-situatsioonis. Vajaliku iseseisva töö oskuste kujundamiseks õpilastel on tarvis õpetuses läbida vähemalt järgmised astmed: 1) eelõppe periood (I ja II klass); 2) üleklassi töö ja iseseisva töö sünteesiperiood (II-III klass); 3) episoodilise iseseisva töö periood (III-IV klass); 4) orienteeritud iseseisva töö periood (IV-V klass); 5) täpseva reskusaastmega iseseisva töö periood (alates V klassist); 6) iseseisva tegutsemise periood. Viimatinimetatud tasel peaks iseloomustama õpilaste iseseisva töö oskuste areng, mis võimaldab mitte ainult täite õppeülesandeid ja tehtud tööd kontrollida, vaid ka koostada (anda, esitada) kaastähtele ülesandeid ja juhiseid.

Iseseisev töö kui õppeviis peab kujundama hälviku aktiivsust ja iseseisvust kui isiksuse omadust.

Fotograafia-alasest tööst vaimselt  
alaarenenud õpilastega

V. Saliste,  
Kosejõe EIK

Fotograafia on sügavalt juurdunud meie kultuuriellu ja jõudnud tänu oma suhtelisele lihtsusele ka vaimselt alaarenenud lasteni. Pildistamine kui loominguline tegevus arendab tähelepanu, taju ja mõtlemist (analüüsi ja sünteesi), on debiilsetele lastele jõukohaseks tegevuseks. Fotograafiaga tegelemine kujundab õpilaste maailmavaadet, muudab nad iseseisvamaks ja otsustusvõimelisemaks.

Kosejõe Eriinternaatkoolil on pikaajalised fotograafiate tegemise traditsioonid. Osalema üsna edukalt "Pioneeride" ja "Sõdeme" konkurssidel ning kõrgeimaks tunnustuseks oli 1987. a. saadud rändauhind vabariiklikult näituselt "ENSV Noorte Fotokunst". See on kõrge tunnustus abikoolile ning näitab veenvalt, et ka debiilsed õpilased on juhendamise korral võimelised edu saavutama.

Kuna Kosejõe EIK-s on õpilased harjunud enda ümber pidevalt fotot nägema (autahvel, fotoleht, näitused, fotorinigi pildid ajakirjanduse veergudel), tekkis huvi järgmiste küsimuste vastu:

1. Kuidas tunnetavad vaimselt alaarenenud õpilased fotograafiliste vahenditega tehtud pilti.
2. Millised süžeed neile enam meeldivad.
3. Millest sõltuvad hinnangud.

Korraldasime näituse oma õpilaste töödest ning selgitasime välja venemate klasside õpilaste hinnangud teemade kaupa.

Kõige raskemaks osutus fotogrammina kujutatud teismekompositsioonide tajumine. Pilte hinnati igavaks, sest seal ei olnud inimest ega tegevust. Lastel puudub oskus lihtsates ja lükkoonilistes asjades ilu näha. Sama vähe hinnati portreed poistest. Piirduti vaid isiklike suhetega kujutatavasse, ega

suudetud sügavamale pildi sisusse tungida: "Kiilakas ei meeldi, vastik poiss, jne.". Esines palju pinnapealseid hinnanguid ja lause moraalitsemist: "Aknalaual ei istuta, seal pole koht kirjutamiseks". Järelikult vaataja ei tunneta pildi mõtet, vaid piirdub üksikute detailidega.

Väga soojalt suhtuti tütarlaste portreedesse (emotsionaalne teema!). Eriti kõrgelt hindasid selliseid pilte tüdrukud ja vanemliku hoolitsuseta lapsed: "Nii armas, nuku näoga tüdruk, vahvad tüdrukud, jne." Konkreetsusest ja situatiivsusest kõnelevad sellised hinnangud: "Ta on minu rühmakaaslane, see on minu endine nukk". Selline foto nägemine lubab oletada madalat vaimset taset, kuna pole suudetud vabaneda oma isiklikest suhetest.

Kolmanda rühma arvamus moodustavad hinnangud ebaolulistele detailidele. Järeldub, et kuigi portreefoto kajastab rõõmu ja tekitab positiivseid emotsioone, pole see siiski kõigile mõistetav.

Tööteemale andsid positiivseid hinnanguid põhiliselt poisid. Esines häid sisulisi arvamusid: "See on meeste töö" ja peent irooniat: "Mõnus on vaadata, kui teised töötavad." Ka siin esines konkreetset mõtlejaid ning teemat väärtelt mõistjaid. Üks osa vaatajaist olid need, kes andsid piltidele negatiivse hinnangu, kuna ei armasta ise tööd teha. Ehk oleks kasulik senisest rohkem kujutada piltidel kaasõpilasi töötamas? Foto on tugev propagandavahend ja aitab kujundada positiivset töösse suhtumist.

Rühmapildid vaba aja veetmisest ja mängudest meeldisid paljudele. Selliseid pilte hindas positiivselt rohkesti vanemliku hoolituseta lapsi. Nähtavasti tunnevad nad ennast suuremas grupis kaitstuna ja julgena. Negatiivse hinnangu sai õppetööd kujutav pilt. Seda teemat ei taheta piltidel näha.

Armastuse teema, kus kujutati poissi ja tüdrukut kahekesi, võeti hästi vastu. Lisaks subjektiivsete omaduste esiletõstmisele tehti ka suuremaid üldistusi: "Nad suhtuvad teineteisesse hästi, nad nägu räägiksid armastusest." Ka selle teema juures esines valesti mõistmist: "Miks nad pimedas on? Miks istuvad akna peal? Kus see pilt on tehtud?" Siin saaks mõndagi ära teha fotosid koos õpilastega analüü-

sides ja ühistele üldistustele jõudes.

Sportifotot hinnati kõige kõrgemalt. Paljusid kõitis tehnika, talverõõmud, põnevus. Põhilised nautijad olid poisid, tüdrukud hindasid motokrossi koguni ohtlikuks. Esines emotsionaalseid hinnanguid: "Kes tuleb esimeseks? Kihvt, julged poisid."

Ilmnes vaataja soov kujutatavat ära tunda: "Tore pilt, kuid udune, ei saa temast aru, ei tunne ära inimeste nagusid." Nähtavasti parandab foto mõistmist tugevasti see, kui kujutatavad on ära tuntavad või tuttavad. Seda kinnitab ka viimaseks pakutud teema - võõrad inimesed võõrais paigus. Osa õpilasi väljendas hästi oma tundeid, kiites vanalinna müüre või muhedat vanataati. Rühm õpilasi aga väljendas rahutust: "Ma ei tunne seda kohta ega seal elavaid inimesi; mulle ei meeldi võõras linnas üksinda käia."

Kokkuvõtteks võib väita, et vaimse alaarenguga lastel pole foto mõistmine sugugi ülejõu käiv. See pakub rõõmu nii tegijale kui vaatajale. Fotograafide kuluvaid omendatud oskused ka pärast kooli lõpetamist ära, andes kasvandikele võimaluse oma vaba aega mõistlikult sisustada. On teada fakt, kus meie lõpetanule sisustati majandi poolt fotolabor.

Teise tahu moodustab foto vaatamine. Iga õpilasnäituse või slaidiprogrammi esitamise korral toimib esmalt äratundmise rõõm, seejärel algab vaikne piltidesse süvenemine. Oleme katsetanud helitausta ja luule esitamist. See muudab pildi vaatamise märksa emotsionaalsemaks. Kunstilise foto korral pole eriti oluline, kas kujutatav on tuttav või mitte. Mõistmisel esinevaid puudujääke korvab ühine analüüs. Eriti kasulik on see neile, kes pole suutnud vabaneda äratundmise tasandist ning ei suuda kujutatavat analüüsida. Neile vaatajaile on jõukohane tavaline fotolehe pilt, mis kujutab möödunud sündmusi ja nendest osavõtjaid.

Kolmanda tahu fotograafias moodustab tema roll maailma avardamisel ja tundekasvatuses. Võõrad paigad seostusid tuttavate inimestega ja said lähedasemaks, kui vaatasime slaidiseeriat õpetajate ekskursioonist Vargamäele. Suurt huvi äratasid 30 fotost koosnevad seeriad S. Nõmmikust ja T. Aavast, kes esitavad meie kooli saalis oma monolooge.

Piltide järjekorda võib muuta ja alati uusi nüansse leida. Eriti huvitav on pildiseeria O. Lutsu näidendist "Kapsapea", mille tegelasteks on Kosejõe EIK õpetajad. Konkreetsete isikute ärstundmise rõõm ning situatsioonide selgitavad tekstikatked muudavad pildid emotsionaalseiks ja meeldejäävaks.

Fotograafiat võib rakendada praktiliselt kõigis ainetundides. Seega võime väita, et fotograafia tungimine abikooli on täiesti põhjendatud ja vajalik, ees seisab suur tööpõld ja palju kasutamata võimalusi.

#### Abikooli lugemiku metoodilise aparadi täiustamise võimalusi

K. Sunts,  
Meeri EIK

Käesoleval ajal on abikoolides kasutusel originaallugemikud 2., 3., 7. ja 8. klassile. Teistes klassides kasutatakse põhikooli emakeele lugemikke, kuid nende tekstid pole abikoolis elati jõukohased. Samuti on nendes lugemikes vähe tähelepanu pööratud metoodilisele aparaadile. Ka üleliidulistes lugemikes kopeerib metoodiline aparaat üldkoolide omi. Abikooli õpilastele mõeldud metoodilisi võtteid on mõningal määral kasutatud abikooli 2. ja 3. klassi lugemikes (autorid Sprenk, K. ja Randmäe, H.), kuid nende valik on üsna juhuslik ja töövõtete kasutamise süsteem puudulikult välja töötatud.

ÜPUI raames 1985.a. tehtud uurimus "Töö tekstiga abikooli 4. klassi lugemistundides" aitas välja selgitada jõukohaseid ülesandeid ja töövõtteid. Läbiviidud katsetest selgus, et 4. klassi õpilastel on kogu õppeaasta vältel raske nii teksti mõistmisel kui ka reprodutseerimisel. Olu- lised puudujäägid ilmsid põhjuslike seoste väljastoomisel ja tekstist puuduva informatsiooni tuletamisel.

Arvestades eeltoodut, on koostatud abikooli 4. klassile emakeele lugemiku käsikiri, milles on metoodiline aparaat senistest täiuslikum ning arvestab emakeele lugemistunni etappe ja metoodika. Kasutatud töövõtted ja ülesanded täi- davad kõnearenduslikku funktsiooni, aitavad paremini eru



ette kujutada rida pilte, situatsioone, mõista sündmuste vahelisi seoseid ja autori suhtumist tegelastesse. Analüüs algab faktide taastamisega, milleks on lugemiskus esitatud sisutaastavaid küsimusi. Neile leetakse vastus peale esmast lugemist. Kuna paljud 4. klassi õpilased ei moodusta küsilauset veel iseseisvalt, on kasutatud sõnalüngaga lauset. Kõrval on antud küsisõnade valik.

Järgneb valiklugemine, mille jaoks on antud ülesandeid tekstist lõikude ja lausete leidmiseks, tegelaste välimuse, käitumise ja sündmuste iseloomustamiseks teksti abil. Sellega kaasneb sõnavaretöö : sõnatäheenduse kinnistamine, kujutuste täpsustamine ja laiendamine. Oluline osa liseinformatsiooni hankimisel on illustratsioonidel, millele juhitakse tähelepanu ka mitmetes ülesannetes.

Uurimistulemused näitavad samuti, et vaimse alaarenguga õpilased ei suuda ette kujutada tekstis kirjeldamata sündmusi. Selle korvamiseks on lugemiskus esitatud küsimusi ning juhitud tähelepanu illustratsioonidele, et õpilane hakkaks teksti ja piltide põhjal tegema oletusi palas puuduva informatsiooni kohta.

Teiseks raskemaks tööloiguks osutus põhjus-tagajärg seoste leidmine ja tuletamine teksti põhjal ning peamõtte leidmine ja väljendamine. Oluline on siinkohal õpetada eristama põhjust (MIKS) ja eesmärki (MILLEKS) väljendevaid küsimusi ning leida sobivat selgitust. Lisaks esitatud küsimustele on allteksti tuletamiseks ja juhtmõtte leidmiseks antud valikvastuseid ja sobitamiseks osalauseid.

Tegelaste iseloomustamine ja hinnangu andmine käitumisaktidele. Kokkuvõtva vestluse ajal iseloomustatakse ja hinnatakse tegelasi nende käitumise põhjal. Kuna abikooli õpilased ei ole võimelised iseseisvalt välja tooma iseloomujooni, on selleks antud valikomadussõnu. Tegelasel iga käitumisakti hinnatakse eraldi ja tihti on tulemus fikseeritud tabelina. Sobivateks võteteks on veel tegelaste käitumise vastandamine ja võrdlemine.

Tegelaste hindamine pole omaette eesmärgiks, vaja on last õpetada hindama oma tegevust. Abikooli õpilaste eetilised kujutlused on võrdlemisi piiratud ning neil on raske



omandatud teadmisi üle kanda teise situatsiooni. Õpilastele esitatakse küsimusi: Kuidas oleksid sina toiminud? Kas sinu klassis on õpilasi, kellele õpetada viisakust, ausust? jm. Palale uue lõpu juurde mõtlemine aitab samuti täpsustada eetilisi kujutlusi.

Seni kasutusel olevates lugemikes on hinnanguid nõudvaid ja probleemüledannetega tekste vähe.

Jutustama õpetamine. Teksti analüüs peab tagama õpilase orienteerituse tekstis ning andma täieliku kujutluse pala sisust ja mõttest. Sõnavara täpsustamine ja leiendamine peab andma sobivad keelelised vahendid jutustamiseks. Abikooli 4. klassis on levinud töövõtteks tekstilähedane jutustamine, õpetatakse ka valikjutustamist.

Tekstilähedasel jutustamisel nõutakse õpilastelt ühe suuremat iseseisvust, mistõttu abistavate võtete hulk õppesasta lõpuks väheneb. Jutustamist harjutatakse toetudes tugisõnasetele, küsimustele, sõnsühenditele, tugisõnadele ja piltidele. Tugevama rühma õpilased kasutavad jutustamiseks kava abi. Kavastamine toimub kollektiivselt: tekst jaotatakse lõikudeks ja pealkirjastatakse, õpilastele on antud valida rida kavapunkte. Nõrgematele õpilastele tuleb õppesasta algul jutustamist abistava võttena kasutada ka lünkteksti ja lauselünkade täitmist.

Õpetaja ülesandeks jääb tunda õpilaste võimeid ja oskusi ning rekendada lugemistunnis diferentseeritud töövõtteid.

I klassi emakeele töövihiku täiendatud variant abikoolile.

H. Torim,  
Keila Algkool

Uue abikooli saabitsa ilmumine 1983.a. tingis vajaduse ümbertöötatud emakeele töövihiku järele, mis

- 1) vastaks emakeele erimetoodika arengutasemele,
- 2) oleks seostatud ilmunud saabitsaga,
- 3) arvestaks senisest enam võimselt arenenud lapse psüühika ja motoorika eripärs.

Kuna samaaegselt vajab abikooli I klass ka kirjatehnika viihikut, siis peeti otstarbekaks kirjatehniliste harjutuste süsteem lülitada töövihiku koostisse. Nii kujunes uus vihik 2 autori ühistöös. Keeleõpetusliku osa koostas Helle Torim, kirjatehniliste harjutuste süsteemi Helin Oja.

Töövihik ilmub 3-s osas, kogumihult 224 lk. Vihiku I osa on kasutusel I õppeveerandil, II osa II õppeveerandil ja III osa III ja IV õppeveerandil. Töövihikus on kasutatud mõningaid uudseid töövõtteid, mida püüaksin tutvustada:

1. Lauseõpetuses kasutatakse lausete koostamisel noopskeemide täiendamist aplikatsioonidega. See annab võimaluse suunata õpilast koostama just seda tüüpi ja selle sõnavara-ga lauset, mida soovitakse. On ju teada, et abikooli õpilane ei suuda keskenduda, tähelepanu hajub kergesti, teki-vad kõrvaltähelepaned jne., mille tulemusena võime sê-da kummalisi, mitteootuspäraseid vastuseid. Selle vältimi-seks ongi antud lauseskeemide peal väikesed joopised— aplikatsioonid. Lausemallide järgnevus töövihikus on sama, mis asbitsas. Töö raskusaste tõuseb ühelt poolt keerukamate lausemallide kasutuselevõtmisega, teiselt poolt etteantud orien-tiiride (skeemid, aplikatsioonid) vähenemisega.

2. Äräkirja õpetamise süsteem. Viimastel aastatel on äräkiri kui õigekirjaõskuse saavutamise vahend uuesti "avastatud". Äräkirja õpetamine eeldab aga teatud etappide läbimist sel-leks, et õpilane ei jääks ühe tähe haaval kirjutamise tasen-dile, vaid õpiks endale ise dikteerima ja kirjutatut kontrol-lima. Etappide järgnevus töövihikus on selline:

- a) sõna kirjutamine kirjatehnika leheküljel, et vältida kir-jatehnilisi raskusi;
- b) kirjetähtedega kirjutatud sõna ühendamine pildiga;
- c) sõna kirjutamine pildi alla algul näidise järgi, hiljem (näidis kaetud kinni) mälu järgi;
- d) trükikirjas antud sõna kirjutamine.

Töövihiku III osas toimub analoogiline töö lause tasen-dil.

3. Korrekatuurharjutuste süsteem, millega suunatakse õpilasi märkama ja parandama õigekirjevigu. Kasutatakse õpilaste

kirjalikes töödes enamlevinud vestüüpe:

a) ärajätmised sõna lõpust ja sõna keskelt (reban pro rebane, kuuk pro kuusk);

b) tähtede asendused (pameb pro paneb);

c) tähtede ümberpaigutused (kovr pro korv).

4. Kirjatehnika õppimiseks on kasutusel abikooli õpilaste täju ja motoorika iseärasusi arvestav kirjetähtede suurus. Kirjaharjutusi alustatakse 4 cm reavahega, edasi järgneb kõrgus 2 cm ja alles siis minnakse üle normaalkõrgusega reavahetele.

5. Korrektuurharjutused kirjatehnikas. Iga õpitava tähe juures on korrektuurharjutuste lehekülg, kus õpilased peavad võrdlema õigeid ja valesid tähekujusid ülesandega leida "vigane" täht ja määrata ning märkida ära vee koht. Selline tähelepanu juhtimine vigadele annab võimeluse vältida analoogseid eksimusi õpilaste kirjas.

Töövihiku käsikiri sai retsensentidelt (K. Karlep ja A. Kontor) põhiliselt kiitva hinnangu ja peaks esialgsete plaanide kohaselt ilmuma 1988.a. sügiseks. Autorid loodavad heatahtlikku vastuvõttu õpetajate-praktikute poolt. Loode-tavasti peaks uus töövihik meeldima ka õpilastele, sest koostamisel on senisest enam püütud arvestada nende võimeid ja vajadusi.

Veimselt alaarenenud koolieelikute  
kõne praktilise tegevuse ajal

Ü. Toome

Viimastel aastatel on koolieelses eripeдагоогикаs palju tähelepanu pöördatud veimselt alaarenenud koolieelikute kõne kujunemise ja arengu iseärasustele (A. Katajeva 1982, 1987; J. Strebeleva 1987; D. Augiene 1987 jt.). On selgunud, et kõne mahajäämus nimetatud lastel algab juba imikueas ja jätkub kogu koolieelses eas. 3.-4. eluaastaks ei ole neil kujunenud selliseid olulisi eeldusi kõne arenguks nagu huvi ümbritseva vastu, emotsionaalne suhtlemine täiskasvanutega, esemeline tegevus jne. Selle kõige tulemusel omavad nad esimesed sõnad alles 3. eluaastal, fraasi aga koo-

Meelse es lõpul. Kõnet iseloomustavad foneetilised puuded, sõnavara piiratus, sgrammatismid, semantika puudujäägid, mitmed kõne funktsioonid on kujunemata.

Käesolevas uurimuses on põhitähelepanu pööretud neile vaimselt alaarenenud koolieelikute kõne iseärasustele, mis avalduvad **praktilise** tegevuse ajal. Nii nagu normaalsetele, nii ka vaimselt alaarenenud lastele on esimesteks jõukohasteks praktilisteks tegevusteks kujutavad tegevused, töö (produktiivsed tegevused) ning mäng (juhtiv praktiline tegevus koolieelses e<sub>g</sub>s).

Antud uurimuses analüüsitakse vaimselt alaarenenud 3-8-a. laste kõnet, mis seab nende joonistamist ja mängu nii individuaalsetes kui ka kollektiivsetes tegevustes. Eelkõige on vastluse all kõne kasutamine erinevates funktsioonides.

Uurimistulemused tõestavad veenvalt varem teada olevat seisukohta - kui testav tegevus on puudulik, siis reeglina on oma arengus maha jäänud ka sellele tegevusele kaasnev kõne. Eriti iseloomustab vastav nähtus nooremaid vaimselt alaarenenud lapsi. Nende laste (3-4-a.) joonistamise oskus on alles kritseldamise tasandil. Ka rollimäng on kujunemata, s.t. domineerib küll esemeline tegevus, kuid iseloomulik on veel manipuleerimine, ebaadekvaatne tegutsemine laludega jne. Selle tõttu lapsed vastavate tegevuste ajal suures osas vaikivad või kasutavad ainult üksikuid repliike. Iseloomulik on siiski oma tegevuse või selle resultaadi fikseerimine kõnes (s.o. kõne reguleeriva funktsiooni I etapp) või tegevuse mõningate momentide kommenteerimine (II etapp). Kõneline aktiivsus kasvab neil lastel kollektiivsetes tegevustes (ilmneb kollektiivi mõju egotsentrilisele kõnele). Ootuspäraselt tõuseb ka kõne kommunikatiivse funktsiooni osatähtsus. Esineb korralduste andmist kaaslastele, pakutakse hinnangut oma tegevuse resultaadi jne. Kollektiivsetes mängudes, mis oma olemuselt 3-4-a. vaimselt alaarenenud lastel on kõrvuti tegutsemine, puudub ettearvatult suhtlemine kaaslasega rolli tasandil. Kõikidel uuritud juhtudel esines neil lastel aga hulgaliselt situatsioonivälist kõnet.

Kuna praktiliste tegevuste tase 5-6-a. vaimselt alaarenenud lastel on endiselt madal (joonistamisel domineerib veel kritseldamine ja mäng on esemelise tegevuse tasandil), siis ei kaasne neil ka olulisi muutusi kõne kasutamisel. Individuaalsetes tegevustes suur osa 5-6-a. lapsi endiselt vaikib. Vaid üksikutel esineb testud momentide kommenteerimist või kasutatakse kõnet selle fikseerivas funktsioonis. Kollektiivsetes tegevustes kasvab eelkõige kommunikatiivsete väljendite hulk. Mängus on laste omavaheline suhtlemine endiselt rolliväline. Üksikutel juhtudel ilmneb rollikõne mängus nukuga.

Testav edasimineku nii praktiliste tegevuste kui ka neile kaasneva kõne arengus ilmneb vanemetel, s.o. 7-8-a. vaimselt alaarenenud lastel. Joonistamisel on nad põhiliselt esemelise joonistamise tasandil, mängu iseloomustab üksikute süžee-elementidega esemeline tegevus. Individuaalse tegevuse ajal terve rida lapsi ka selles vanuserühmas vaikib. Ülejäätutele on iseloomulik oma tegevuse kommenteerimine. Vaid mõned 7-8-a. vaimselt alaarenenud lapsed räägivad tegetsemise ajal pidevalt. Mängus ilmneb neil elementsarne rollikõne. Samas tuleb rõhutada, et ka 7-8. eluaastaks ei ole nimetatud lastel välja kujunenud oma tegevuse reguleerimine kõne abil. Kõne osatähtsuse kasv ilmneb entud lastel eelkõige kollektiivsetes tegevustes, kus kasvab kommenteeriva, eriti aga kommunikatiivse kõne roll. Üksikutel juhtudel ilmnevad planeerimise elemendid. Rollikõne avaldub ainult tegetsemisel laludega, s.t. rollist lähtuv suhtlemine kaastlastega puudub.

Käesoleva uurimuse tulemused tõestavad, et vaimselt alaarenenud koolieelikute praktilised tegevused on äärmiselt madalal tasemel (ei vasta entud rühmade õppe-kasvatustöö programmi) nõuetele. Selle tõttu on pidurdunud ka nimetatud laste kõne areng. Eelõeldust tuleneb vajadus täiustada laste praktilisi oskusi. Kõne arendamiseks soodsaimead tingimused loob kollektiivne praktiline tegevus.

Klassiväline töö abikooli algklassiõpilaste  
kõne ja kujutluste arendamiseks.

I. Veinberg,

Kosejõe EIK

1. Abikooli, eriti algklasside õpilaste arusaamist ümbritse-  
vast ja nende suhtlemist takistab kujutluste vähesus, reaalse  
maailma ebasõige peegeldumine kõnes. See avaldub abituses  
end väljendades, suutmatuses täita korraldusi, käitumishäl-  
vetes või passiivsuses.

Õpilane peab olema võimeline oma igapäevaseid vajadusi  
kasvatusrühmes kõne vahendusel korraldama. Ka õppetunnis lä-  
bivõetu vajab avardamist ja kinnistamist klassiväliselt.  
Ideaalne on koostöö õpetaja-logopeedi-kasvataja (eriinter-  
naatkoolis).

Peamised tulemused olen saavutanud töötades klassijuha-  
tajana-rühmakasvatajana. Alustada tuleb iga õpilase arengu-  
taseme selgitamisest frontaalse ja siis individuaalse vestluse  
teel (Laste kõne tase on olnud väga erinev. Rohkem tuntakse  
nimisõnu.).

Kujutluste loomisel, leksikaalsete mõistete andmisel  
tuleb vältida mehaanilist treeningut, avada nende sisu olu-  
liste tunnuste kaudu.

2. Klassivälise töö vormid ja temaatika I õppeaastal.

2.1. Olmetegevus hommikusest äratusest öörahuni.

- Uustulnukate tutvustamine: igal lapsel on nimi. Poiste  
nimed, tüdrukute nimed. Igal perel on nimi (kes on peres);  
perekonnanimi. Kasvataja nimi. Tutvumismäng.

- Päevakava tutvustamine: tegevuse sooritamise kommenteeeri-  
misega (avan akna, tuulutan tuba, tekitab üle voodi ääre ...),  
õpetaja tegevuse matkimine. Ajamõisted: hommikul, lõunal,  
õhtul, öösel, päeval.

2.2. Õppekäigud (lähemalt kaugemale).

- Kooliruumid, sisustus ja selle kasutamine.

- Kooliharjumused, käitumine garderoobis, tualetis jne.  
Vestlus kujutluste põhjal (kus käisime, mida nägime, tegime).

- Kooli lähim ümbrus. Liiklemine teel. Kinnistamiseks  
didaktiline mäng.

- Meie kooli töötajad (kes mida teeb). Kinnistamiseks

mäng: "4. liigne".

- Loodus sügisel. Kinnistamiseks mäng "Värvide tundmine".

2.3. Ringide töö. Võimaldab õpilasi arengutaseme järgi diferentseerida, nendega individuaalselt töötada.

- Osavate käte ring. Tööd šablooni või näidise järgi, tugevamad töötavad sõnalise instruksiooni järgi. Näidiste oluliste tunnuste analüüs: suurus, värvus, kuju. Näidiste võrdlemine. Töö geomeetriliste kujunditega. Voolimine, välja lõikamine, rebimine, voltimine.

- Etteajate ring. Oma mõtete väljendamine. Teiste mõtete edastamine. Luuletuste peäeõppimine. Kahekõned. Laulmine.

- Muinasjuturing. Muinasjutud illustreatsioonidega. Dispositiivid. Disfilmid. Tegelasi iseloomustavad omadussõnad. Mängutoimingud muinasjutu (lõikude) järgi.

2.4. Oktoobrilaste tegevus. Kes on oktoobrilaps? Mis on kodu? Kodumaa. Tähtpäevad. Liikumine ja rütmisalmid. Oktoobrilaste mängus.

2.5. Rühmaõhtud (k. 19-19.45). Aeg on hiline, kasutada saab õpitut kinnistavaid mängu: sõnamängud, lause- sõna - hääliku- mängud (aktiveeritakse erinevaid sõnaliike), klassifitseerimismängud, üldistamismängud, 4-liigse mängud , värvus- mängud.

3. Töö tulemused on olnud individuaalsed ja jäänud sõltuvusse õpilase vaimse arengu puuetest.

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ В СОЮЗНЫХ РЕСПУБЛИКАХ

Совершенствование теории и практики обучения литовскому языку во вспомогательной школе.

И.А.Амбрукайтис

Шауляйский пединститут им.К.Прейкшаса

Родной язык как учебный предмет в системе коррекционной работы специальной (вспомогательной) школы занимает ведущую роль среди других общеобразовательных предметов. С учетом значения этого предмета как фактора развития и воспитания умственно отсталых школьников формируется и содержание, и методические установки обучения родному языку во вспомогательной школе. Новый стимул для усовершенствования всей системы обучения литовскому языку во вспомогательной школе дала школьная реформа. Реализуя основные требования школьной реформы, в 1986 г. в республике начата научно-практическая работа по четырем направлениям.

Первое направление — изучение реальных лингвистических знаний, умений и навыков учащихся вспомогательных школ республики с литовским языком обучения. С этой целью проведена серия констатирующих экспериментов, которые позволили определить уровень грамотности учащихся вспомогательных школ, специфику нарушения письма, уровень грамматических и орфографических знаний, более точно определить причины разных затруднений при усвоении учащимися норм родного языка. Выводы, сделанные из материалов констатирующих экспериментов, определили второе направление работы, основной задачей которой является совершенствование программы по литовскому языку и подготовка современных школьных учебников нового поколения. Усилиями опытных учителей вспомогательных школ республики (И.Данилавичюс, Л.Дугнене, А.Казлаускене, А.Раудис, Р.Римашаускас, П.Саснаускене, Б.Чеканаускене и др.) и преподавателями дефектологического факультета Шауляйского педагогического института им. К.Прейкшаса (доц. З.Побрейн, доц. З.Озолайте и др.) при содействии Министерства просве-



щения республики готовятся новые учебники литовского языка для У, У1, У11 и IX класса, новые книги для чтения для У1, УП, УШ и IX класса. В 1987 году издан учебник "Аушреле" для первого класса, для остальных классов планируется переиздать переработанные учебники по языку и книги для чтения в конце этой - в начале следующей пятилетки.

Почти параллельно со школьными учебниками готовятся и методические указания для учителей. Это - третье направление нашей научно-методической работы. Несмотря на то, что публикация методических материалов связана с определенными трудностями, мы стремимся к тому, чтобы был изучен, обобщен и распространен опыт лучших учителей вспомогательных школ республики. Очень важно также, на наш взгляд, творческое использование опыта, имеющегося в других республиках.

И последнее - четвертое направление работы по усовершенствованию теории и практики обучения литовскому языку - это подготовка будущих учителей родного языка для вспомогательной школы и повышение квалификации уже работающих в этой области педагогов. Эта большая, многоплановая работа в республике ведется с начала подготовки дефектологических кадров в Литве (с 1960 г.), однако она нуждается в усовершенствовании.

Все упомянутые четыре направления научно-практической работы по оптимизации обучения литовскому языку во вспомогательных школах республики относительно самостоятельны, однако между ними имеется тесная взаимосвязь.

Специальная психология и совершенствование коррекционной работы во вспомогательной школе.

И.З.Белякова, З.Г.Петрова

НИИ дефектологии АПН СССР

Коррекция дефектов познавательной деятельности и личности умственно отсталых детей - одно из основных направлений, предусматриваемых учебно-воспитательным процессом, который организуется во вспомогательной школе. Для правильного построения работы в этой школе учителю и воспитателю недостаточно быть только хорошим методистом. Необходимо более ши-

рокий круг знаний, в том числе - о психологических особенностях умственно отсталых детей, об имеющихся у них потенциальных возможностях, об основных факторах, способствующих их развитию.

Наличие в одном и том же классе учеников, характеризующихся резко не одинаковым уровнем снижения интеллекта и качественно различной структурой дефекта, вызывает настоятельную необходимость осуществления дифференцированного и индивидуального подхода к учащимся и на уроках и во внеурочное время. Для этого важно учитывать своеобразие каждого ребенка, обнаруживаемого различными путями. Имеются ввиду полученные сведения об ученике от школьного врача, проведение систематических наблюдений за поведением и деятельностью всех школьников, тщательный анализ их письменных работ, рисунков и различных поделок, целенаправленные, заранее продуманные беседы с детьми, а также анализ и обобщение результатов несложных психологических экспериментов коллективного или индивидуального плана.

Психологическим методам изучения учащихся во вспомогательных школах обычно незаслуженно отводится самое незначительное место. Между тем учителя и воспитатели, получившие специальное дефектологическое образование, имеют в этой области определенные знания, которые могут быть реализованы с пользой для общего дела. Многолетний опыт многих вспомогательных школ показал целесообразность организации специальных семинаров по изучению психологических особенностей умственно отсталых учащихся силами самих учителей на основе программ, составленных лабораторией олигофренопсихологии НИИ дефектологии АПН СССР.

Семинары предполагают расширение и углубление теоретических сведений по специальной психологии, ознакомление работников школы с новыми исследованиями, а также проведение учителями некоторых экспериментов, не требующих сложного оборудования, по предложенным методикам, рассмотрение и обобщение результатов по выделенным параметрам. Особую значимость приобретает сопоставление данных, полученных от учащихся младших и старших классов. Семинары особенно важны для тех школ, коллективы которых состоят преимущественно из

учителей и воспитателей, не имеющих дефектологической подготовки и мало знакомых с проблемами умственной отсталости.

Знания психологических особенностей умственно отсталых учеников способствуют определению наиболее адекватных методов и приемов работы с данной категорией аномальных детей.

Формирование представлений младших умственно отсталых школьников о труде и профессиях.

Е.А.Билевич, Киевский пединститут

В.С.Луценко, Славянский пединститут

Подготовка умственно отсталых учащихся к самостоятельной жизни и полезной трудовой деятельности – дело очень сложное и многогранное. Важной составной его частью является профориентационная работа. Во вспомогательной школе в связи с низким уровнем возможностей в самостоятельном выборе специальности профориентационная работа в первую очередь должна быть направлена на выявление и прогнозирование развития профессиональных способностей и склонностей умственно отсталых детей. Другим же не менее важным аспектом данной проблемы является вопрос о воспитании у учащихся трудолюбия, положительного отношения к труду, уважения к людям труда.

Наиболее благоприятные условия для воспитания положительных нравственных качеств личности можно изыскать в процессе работы по формированию представлений учащихся о труде и профессиях взрослых из ближайшего окружения детей. В целях определения уровня знаний учащихся младших классов о труде и профессиях мы провели специальные исследования в 1-1У классах вспомогательной школы. Индивидуальная беседа с учащимися проводилась по следующим вопросам /сначала об одном из родителей, потом о другом/: где работает мама/папа/? кем работает мама/папа/?, что она /он делает на работе?, какую пользу людям приносит мама/папа/ на работе своим трудом? Вопросы были идентичны для всех возрастных категорий учащихся.

Анализ полученных данных показал, что представления младших умственно отсталых школьников о труде и профессиях своих родителей весьма поверхностны и ограничены, не совсем точны и конкретны. Подавляющее большинство детей вообще не знает, где работают, а более половины — кем работают их родители. При этом только некоторые учащиеся 3-4 классов видят существенную разницу между вопросами "Где работают родители?" и "Кем работают родители?". В основном в ответ на оба эти вопроса дети называют профессию родителей. Да и сами профессии часто называются неточно.

Наиболее трудным для умственно отсталых учащихся оказался вопрос о пользе труда родителей. Следует отметить, что представления об общественной значимости труда довольно сложны для умственно отсталых детей, так как включают знания о результатах труда, удовлетворяющих самые разнообразные потребности людей. Весьма значителен и объем содержания этих представлений, что делает сложным их обобщение.

Большинство учеников 1-3 классов показали полное незнание и непонимание общественной значимости труда родителей, на наш взгляд, в первую очередь потому, что не представляют характер и содержание их деятельности. Многие из них знают содержание производственной деятельности родителей, если эта деятельность направлена на удовлетворение конкретных потребностей людей, в том числе на удовлетворение своих личных потребностей.

Отдельные ученики утверждают, что труд их родителей пользу людям приносит, но реальное содержание, в чем эта польза заключается, не представляют. При этом одни ответы носят декларативный характер: "Мой папа приносит пользу большую"; ответы других носят умозрительный характер: "Папа деньги получает, значит тоже пользу приносит. Ведь деньги не платят, если ничего не сделаем".

Тот факт, что значительная часть учащихся младшего школьного возраста имеет ограниченные представления о трудовой деятельности своих родителей, можно объяснить, главным образом тем, что ни школа, ни родители не ведут целенаправленной работы в этой области трудового воспитания.

С целью расширения и углубления представлений младших

умственно отсталых школьников о труде и профессиях мы провели эксперимент по специальной методике. Главными направлениями такой работы были следующие:

1. Ознакомление учащихся с трудовой деятельностью советских людей, имеющее решающее значение для формирования у ребенка представлений о роли труда в жизни общества.

2. Организация практической трудовой деятельности учащихся, в процессе которой постепенно формируются их трудовые навыки и умения, воспитываются положительные нравственные качества.

Формы организации внеклассной работы разрабатывались с учетом возраста, уровня образовательной и трудовой подготовки, особенностей психофизического развития учащихся и включали следующие мероприятия и виды трудовой деятельности:

- а) чтение детской художественной литературы, газет, журналов о труде и профессиях; б) проведение праздников и утренников, октябрятских сборов на темы труда; в) экскурсии на предприятия; г) встречи с передовиками производства, родителями учащихся, выпускниками школы; д) игры на сюжеты, связанные с трудовой деятельностью взрослых; ж) просмотры и обсуждения кинофильмов и диафильмов на трудовую тематику; з) общественно полевой труд; к) самообслуживание, кружковая работа.

В результате были получены следующие данные: объем представлений учащихся о профессиях и трудовой деятельности взрослых в экспериментальных группах значительно увеличился. В процессе бесед было установлено, что представления учащихся экспериментальных групп не только количественно, но и качественно отличались от представлений других групп. В частности, они различали профессии рабочие, сельскохозяйственные, сферы обслуживания; не путали профессию и должность, различали профессию и специальность. При этом учащиеся отмечали как специфику, так и общественную значимость той или иной профессии и стали более уважительно относиться к труду вообще и окружающих их людей в частности. Повзросло также качество выполняемых трудовых заданий, более добросовестно стали выполняться поручения, учащиеся стали бережно относиться к школьному имуществу.

Результаты экспериментальной работы дают право сделать следующие выводы:

1. В младших классах вспомогательной школы особое внимание необходимо уделять прежде всего наглядно-конкретным формам ориентации, т.е. учащиеся должны познавать профессии в доступной и конкретной форме. Младшим школьникам не так важно постигнуть всё многообразие профессий, как познать суть профессиональной деятельности, социальную значимость труда, а именно: всякий труд на пользу общества уважаем и почитаем; каждый человек должен иметь профессию и успешно трудиться на благо общества; только трудом можно добиться уважения окружающих людей.

2. Применяя различные формы и методы для ознакомления умственно отсталых учащихся с трудом и профессиями взрослых, можно расширить и углубить представления младших умственно отсталых школьников о трудовой деятельности, воспитать у них любовь и уважение к труду и людям труда, приучить с раннего возраста работать на пользу коллектива, общества.

Психотерапия – коррекционный метод во вспомогательной школе.

Н.П. Займан – МГПИ им. З.И.Ленина  
З.Н.Зоронина –детдом №15 г.Москвы

Зопросы педагогической психотерапии разрабатывались применительно к массовой школе (Шварц И.Е., 1971). О применении психотерапии к умственно отсталым детям в доступной нам литературе данных нет. Вместе с тем, выявлена внушаемость у 78% олигофренов и у 91% здоровых детей 11-13 лет (Айзенберг Б.И., 1981). Установлена повышенная внушаемость олигофренов в конфликтной ситуации (Теплицкая Е.И., 1982). Более того, структура слабоумия по олигофреническому типу (диссоциация в деятельности 1 и 11 сигнальных систем мозга) подсказывает целесообразность словесного внушения на фоне релаксации у олигофренов.

Проведение сеансов педагогической психотерапии доступно после соответствующей подготовки любому педагогу. Нами проводились психотерапевтические сеансы у олигофренов в степе-

ни дебильности и, что, на первый взгляд парадоксально, у олигофренов в степени имбецильности (исследования Зорониной З.Н.). На фоне релаксации внушалась активация психических процессов: внимания, памяти, выполнения школьных навыков счета, чтения и письма. В результате психотерапевтических занятий улучшается зрительное восприятие, внимание, повышается работоспособность, аккуратность письма, осмысленнее становится чтение, возрастала скорость чтения, улучшалась артикуляция звуков, нормализовалась координация движений и действий. Физиологические исследования во время сеанса (измерение АД, температуры кожи, запись электроэнцефалограммы) подтверждают сдвиги в функциональном состоянии организма.

Результаты сообщения носят предварительный характер, но уже можно твердо сказать, что внедрение психотерапевтических методик в коррекционную работу с олигофренами является безвредным и продуктивным методом лечебной педагогики.

Совершенствование социально-трудовой адаптации учащихся вспомогательной школы в процессе учебной деятельности.

А.Д.Зиноградова - ЛГПИ им.

А.И.Герцена

Основной задачей обучения и воспитания учащихся вспомогательной школы является формирование социально адаптивной и профессионально деятельной личности, способностей к самостоятельной жизни, общественно полезной деятельности и социальному общению.

Реализуя идею ведущей роли обучения в развитии и коррекции личности, правомерно ставить вопрос о совершенствовании социально-трудовой адаптации вспомогательной школы в процессе учебной деятельности. Исследования советской дефектологии раскрывают целесообразность оценки результатов учебной работы педагогических коллективов и отдельных учителей через социально-трудовую адаптацию (Дульнев Г.М., Замский Х.С. Коркунов В.З., Мирский С.Л., Пинский Б.Н.).

Анализ научных исследований отражает различные позиции в теоретическом толковании социально-трудовой адаптации умственно отсталых учащихся и в организационно-методической

её реализации в практике вспомогательной школы (Агавелиян О.К., Асафьева А.Г., Ватажина А.А., Гапонова Ю.Р., Гаубрих Н.Ю., Гольдовская Т.Н., Тимофеева А.И., Горелов Д.Е., Карвялис В.Ю., Раку А.Н., Тарасов В.Н., Турчинская К.М. и др.).

В практике вспомогательной школы можно встретить подмену социально-трудовой адаптации другими понятиями: например, профессиональной ориентацией, профессиональными интересами, трудоустройством выпускников. Это приводит к снижению значения общеобразовательных предметов в коррекционно-развивающей работе.

Как показывает исследование для осуществления социально-трудовой адаптации учащихся вспомогательной школы через учебный процесс, необходимо:

1. Создание модели социально адаптированной личности учащегося вспомогательной школы.
2. Разработка системы социально-трудовой адаптации умственно отсталых учащихся в процессе овладения общеобразовательными предметами с учетом межпредметных связей.
3. Осуществление более глубокого и детального комплексного (клинико-физиологического, психологического, педагогического) обследования качества и состояния дефекта на ранних этапах обучения учащихся вспомогательной школы.
4. Установление взаимосвязи между клинико-физиологической патологией умственно отсталых школьников и возможностями их социально-трудовой адаптации.
5. Разработка методики профессиональной диагностики, направленной на выявление профессиональных склонностей, профессиональных возможностей, профотбора.
6. Разработка методики формирования социально ценностных ориентаций личности в деятельности, поведении и общении.
7. Разработка методики самооценки личности умственно отсталого в условиях трудовой деятельности, поведения, социального общения.

В процессе осуществления социально-трудовой адаптации личности учащихся вспомогательной школы через учебную деятельность при учете "ядра дебильности" необходимо вычленение своеобразия вторичных отклонений в личностной, поведенческой деятельности каждого из учащихся, знание социальных



условий его формирования, выявление потенциальных индивидуальных возможностей, выбор оптимальных педагогических средств социальной значимости коррекции.

Особенности построения предложений в письменных изложениях учащихся младших классов вспомогательной школы.

В.В.Воронкова  
НИИ дефектологии АПН СССР

При обучении письменным изложениям в младших классах вспомогательной школы особое внимание уделяется формированию у школьников умения правильно строить предложения, использовать разной сложности грамматические конструкции.

Специальное экспериментальное исследование было посвящено изучению возможностей умственно отсталых четвероклассников использовать грамматически строй предложений предложенного для пересказа текста повествовательного характера, с несложным занимательным сюжетом. Текст состоял из 10 предложений (8 простых и 2 сложно-сочиненных). Одно простое предложение имело однородные сказуемые. Предложения были распространены дополнениями, обстоятельствами образа действия, времени.

В эксперименте участвовали ученики 4-х классов в количестве 48 человек. Методика работы над изложением была традиционной, специальной предварительной работы над построением предложений не проводилось.

Анализ полученных экспериментальных данных показал, что в работах учащихся содержалось 74% простых и 26% сложных предложений, что соответствовало их соотношению в тексте. При изложении ученики употребляли простые предложения, распространенные дополнениями и обстоятельствами места, реже обстоятельствами образа действия и времени. Определение встретилось в изложении только одного ученика. В то же время однородные члены предложения использовались чаще и в большем количестве, чем их имелось в оригинале.

Своеобразие построения предложений заключалось в том, что отдельные ученики вместо сложных употребляли, так на-

ываемые "промежуточные конструкции", а вместо простых сложные, не расчленяя речевой поток на отдельные предложения. Нарушалась синтаксическая связь управления, употреблялись неполные или незаконченные предложения, встречалось неоправданно большое количество местоимений или существительных в рядом стоящих предложениях.

Изучение особенностей построения предложений показало равные возможности учащихся использовать грамматический строй речи данного образца. Изложения 40% школьников состояли из 9-11, в основном правильно построенных предложений, которые отличались равной степенью сложности. Простые предложения они распространяли не только дополнениями, но и обстоятельствами образа действия, времени, включали предложения с однородными членами, сложные. Ошибок в построении предложений было мало, в среднем 0,03. 17% учеников использовали меньшее количество (6-8), но также, главным образом, правильно построенных предложений. По структуре они были простыми, малораспространенными. Предложения с однородными членами или сложные встречались редко. Чаще наблюдались "промежуточные" синтаксические конструкции. Ошибок было больше, чем в работах учеников предыдущей группы (1-2). Работы 28% учащихся включали от 4 до 9 предложений. Отдельные малораспространенные простые предложения они строили правильно, допускали в среднем 6-7 ошибок. Использовали неполные или незаконченные предложения, нарушали связи управления, не выделяли предложения из речи. У 15% школьников изложения состояли из 3-5 предложений. Они также затруднялись выделить предложения из речи и ошибались в построении даже простых предложений, среднее количество допущенных ошибок - 9.

Полученные экспериментальные данные дают основание для совершенствования системы обучения младших умственно отсталых школьников построению предложений, дифференцированному использованию методов и приемов работы в зависимости от их возможностей.

## Типы занятий по развитию связной речи детей с моторной алалией.

З.К.Зоробьева  
МГЭПИ

Анализ структуры речевого дефекта при моторной алалии, проведенный с психолингвистических позиций, дает возможность углубить сложившиеся в теории логопедии представления о системном характере нарушений речевой деятельности у детей данной категории. Длительное экспериментальное исследование речи моторных алаликов, в том числе их умения принимать, перерабатывать, передавать и создавать речевые сообщения убеждают в том, что большинство детей данной группы испытывают существенные затруднения не только при продуцировании речевых высказываний, но и в процессе их смыслового восприятия и понимания. Вместе с этим результаты проведенного исследования позволяют говорить о том, что нарушения речи у детей с моторной алалией обусловлены несформированностью двух видов операций механизма речеобразования: операций, осуществляющих смысловую организацию высказывания; операций, осуществляющих его структурно-языковое оформление. Наиболее ярко поломку этих операций мы имеем возможность видеть при анализе связной речи детей с моторной алалией, вследствие чего она оказывается нарушенной как со стороны логической цельности, так и со стороны языковой связности.

Нарушение операций первого вида прослеживается в неумении детей передавать смысловую программу услышанного рассказа, выделять основные смысловые "вехи"/план/ текста, устанавливать временную последовательность изображенных на картинках событий, находить тему сообщения, выделять в рассказе главную мысль, а также в их неумении выбрать рассказ среди неправильных образцов связной речи (деформированных, некомплексных вариантов рассказа).

Несформированность именно этих операций ведет к тому, что в речевой продукции детей возникают смысловые пробелы — смысловые "скажины" (в терминологии Н.И.Жинкина) и речевое высказывание теряет цельность.

Нарушение операций второго вида прослеживается в несфор-

мированности лексико-синтаксического оформления отдельного предложения, в пропуске значимых его элементов (например, глаголов), в неправильно группировке коммуникативно-сильных и коммуникативно-слабых предложений в самостоятельной связной речи, в бедности выбора средств междумясовой связи.

Неоформированность этих операций приводит к нарушению лексико-синтаксической связности речевого сообщения.

Многочисленные ошибки в построении и оформлении связанных высказываний детей с моторной алалией убеждают, что существующая методика развития описательно-повествовательной речи не обеспечивает их в полной мере полноценной связной речью.

Длительное экспериментальное обучение младших школьников с моторной алалией умениям и навыкам связной речи указывает на настоятельную необходимость введения в практику работы учителя-логопеда новых направлений, способствующих более осознанному овладению такой сложной речемыслительной деятельностью, каковой является монологическая речь. К таким новым направлениям нужно отнести, во-первых, формирование у учащихся ориентировочной основы действия по узнаванию связанных рассказов, и, во-вторых, формирование умений и навыков связного говорения с опорой на знание правил организации текстового сообщения.

Реализация новых направлений, а следовательно и новых задач, осуществляется за счет включения в учебно-коррекционный процесс новых типов занятий (уроков) по развитию речи: занятия по развитию практического представления о том, какой образец речи можно назвать рассказом, и логопедического занятия по усвоению правил строения связного сообщения.

При разработке новых направлений мы исходим из того, что успешное формирование прочных умений и навыков предполагает определенную опору не только на практическое овладение образцом, заданным логопедом, но и опору на знания о структурно-семантических закономерностях построения связного сообщения. Базой для знакомства учащихся с правилами строения связного высказывания, по мнению методистов и дидактов, должен стать текст, поскольку "языковая система в процессе коммуникации реализуется не в изолированном пред-

ложении, а в текстах разного типа и назначения (Г.А.Золотова).

Логопедические занятия 1 типа, в процессе которых дети, сопоставляя нормированный рассказ с ненормированными образцами речи (набором слов, набором бессвязных предложений, деформированным или некомплектным вариантом рассказа), формируют у детей практическое представление о связанном высказывании как едином смысловом и языковым целом на основе умения находить содержательные (смысловые) и лексико-синтаксические (языковые) признаки, существенные для образца связной речи. Нахождение правильных образцов связанных сообщений в процессе их аудирования опиралось на проблемную ситуацию, в которой сам поиск образца имел коммуникативную направленность. Введение детей в учебно-коммуникативную ситуацию естественным образом направляло поисковую деятельность, повышая её мотивационно-побудительный аспект. В качестве проблемных ситуаций выступали реальные случаи из жизни: "Конкурс на лучший рассказ", "Рассказываем дома о виденном", "Рисуем по рассказам детей" и т.д. - ситуации организующие целенаправленный анализ и сопоставление прослушанных вариантов "рассказа".

На логопедических занятиях 11 типа дети знакомятся с правилами смысловой и лексико-синтаксической сочетаемости отдельных предложений в единый, цельный и связной рассказ. На этом этапе логопедом используются небольшие по объему тексты цепной и параллельной организации. Дети учатся выстраивать к готовому тексту графический план, который в наглядной форме моделирует правила смысловой и языковой организации связанного сообщения. Первоначально графический план имеет конкретно-образный вид, т.к. субъекты и объекты каждого предложения выражены в нем предметными картинками, отражающими систему предметных значений данного рассказа и, по природе своей, являющимися элементами предметно-изобразительного кода внутренней речи.

Постепенно план теряет свою конкретность и становится вначале вербально-графическим, когда логическая последовательность действия выражается порядком опорных глагольных словосочетаний, а затем графическим, представленным только

фишками и стрелками.

Применение графической системы записи позволило показать учащимся приемы построения программы как отдельного предложения, так и целого текста, что создало возможность "мысленного" слежения за правильностью распределения смысла в собственной речевой продукции детей, а это, безусловно, способствовало развитию осознанного самоконтроля за речью.

Проведение указанных логопедических занятий способствует сознательному усвоению правил построения связного сообщения и позволяет решить ряд вопросов, направленных на повышение уровня речемыслительной деятельности детей, имеющих общее недоразвитие речи по типу моторной алалии.

Из истории логопедии в Литве.

А. Гаршневе

Шяуляйский пединститут

В конце и в начале XX века в странах Европы уже было опубликовано довольно много работ о расстройствах речи и голоса (И.А.Сикорский, 1889; З.Ф.Хмелевский, 1897; З.Олтушевский, 1898; Г.Д.Неткачев, 1913; H.Gutzmann, 1879; W.Morgan, 1896; A.Liebman, 1903; A.Kussmaul, 1910; I.Hinschelwood, 1917 и др.). Началась и подготовка логопедов, были организованы первые учреждения для лиц с нарушениями речи (курсы для заикающихся, классы для лиц с дефектами речи в Германии; логопедические курсы для учителей вспомогательных школ, для работников дошкольных учреждений в Москве).

Идеи коррекции нарушений речи не обошли и Литву. Уже в 1913 году в педагогической печати были описаны основные недостатки звукопроизношения литовских детей, поступающих в начальные классы. Позже в литературе по методике обучения чтению и письму приводятся способы исправления некоторых из этих нарушений.

Развитие логопедической помощи во многом зависит от достижений медицины. Операции головного мозга в Литве делаются с 1918 года. В это время уже проводилась также хейлопластика и уранопластика. Врачи вели психотерапевтические беседы, давали указания по коррекции речи. В обязанности школьного врача Каунаса с 1925 года входило выявление детей с на-

рушениями речи. В медицинской и педагогической печати публиковались аннотации и рецензии зарубежных изданий о расстройствах речи.

На медицинском факультете Вильнюсского университета Стефана Батория среди необязательных дисциплин читался курс: "Дефекты речи и голоса и их лечение". При отоларингологической клинике с 1929 года работала консультация для больных с нарушениями речи и голоса.

В 1928-1938 годах появляются несколько оригинальных статей, посвященных характеристике и коррекции более сложных нарушений речи и голоса. Однако в эти годы в городах работали только отдельные логопеды, получившие образование за рубежом.

Логопедическая пропаганда и практическая помощь логопатам интенсивно развивается только после восстановления Советской власти. Прежде всего вопрос о необходимости логопедической помощи поднимался в печати: Й.Глембоцкий, 1950; И.Декторайте, 1951; С.Гудялене, Е.Шимелените, 1953, 1956, 1958; М.Лабренците, 1958. Несколько логопедов получили образование на дефектологических факультетах пединститутсов Москвы и Ленинграда. Первые логопеды начали работать в детских поликлиниках и вспомогательных школах Вильнюса (1955), Каунаса, Паневежиса (1956) и др. В 1963 и 1964 годах их ряды пополнили логопеды и дефектологи широкого профиля, окончившие Вильнюсский педагогический институт. С 1965 года работают выпускники кафедры Шяуляйского пединститута. В настоящее время в Литве насчитывается около 500 логопедов.

Организация учебной деятельности учащихся вспомогательной школы на уроке с учетом их психо-физиологических особенностей.

Р.И.Горожанкина

ЛГПИ им. А.И.Герцена

Основополагающим в советской педагогике является принцип ведущей роли обучения в развитии личности ребенка. Во вспомогательной школе обучение имеет ещё и коррекционную направленность. Однако коррекционно-развивающим обучение будет лишь при условии организации его на научной основе,

т.е. с учетом психо-физиологических особенностей учащихся.

В настоящее время в олигофренопедагогике данная проблема нуждается в её дальнейшей разработке. В результате проведенного с учителями вспомогательных школ исследования обнаружилось, что 92,2% их организуют учебную деятельность школьников на уроках лишь на основе собственной интуиции. Это свидетельствует о неизбежности ошибок и, в конечном итоге, ведет к снижению качества усвоения знаний учащимися, ослаблению коррекционного воздействия.

В нашем исследовании урок рассматривался как структурная единица организации учебной деятельности школьников. 98,8% проанализированных нами уроков структурировались по следующим друг за другом этапам: повторения ранее изученного материала, включая проверку домашнего задания (независимо от степени связи его с материалом данного урока); объяснения нового материала; его закрепления; объяснения выполнения домашнего задания, подведения итогов урока.

Восприятие учащимися нового учебного материала и его осмысления (что соответствует этапу закрепления), таким образом, было организовано с середины и до конца урока, когда по нашим данным (с 20 минут) работоспособность учащихся начинает снижаться, о чем свидетельствуют рассеянность внимания большинства учеников, шум в классе, учителю приходилось делать много дисциплинарных замечаний.

Наши данные совпадают с экспериментальными данными И.Г.Еременко о трехфазном изменении работоспособности большинства умственно отсталых школьников: первоначального повышения (от начала урока до 15-25 минут); оптимального уровня (20-25-30 минут от начала урока); снижения работоспособности (от 25-30 минут до конца урока).

Таким образом, усвоение новых знаний учащимися происходило в момент начала снижения уровня их работоспособности, что влекло за собой снижение качества знаний.

На основе данных предпринятого нами экспериментального исследования в 1-3 классах вспомогательной школы считаем целесообразным изменить очередность этапов урока и выстраивать его по логике этапов усвоения знаний (восприятия и первичного осмысления новых знаний; их осмысления; исполь-



зования в практической деятельности). Если на уроке предполагается изучение новой темы, то урок следует строить в следующей очередности этапов: подготовка учащихся к восприятию новых знаний; объяснение нового материала; его закрепление с обязательным использованием уже имеющихся знаний; объяснение выполнения домашнего задания; подведение итогов урока.

Указанная структура урока дает возможность организовать учебную деятельность учащихся так, что усвоение новых знаний идет в момент их высокой работоспособности. Учитель же имеет возможность уделить больше внимания каждому ученику, помочь преодолеть трудности в усвоении нового материала. В целом это способствует повышению качества знаний учащихся и помогает обеспечивать коррекционное воздействие на более высоком уровне.

Психодидактические условия и возможности формирования у учащихся-дебилов умственных действий лингвистического содержания.

В.А.Гулак

Славянский пединститут

Одним из решающих условий повышения коррекционной роли обучения учащихся-дебилов является использование психодидактических средств, ориентированных на формирование у школьников высших форм психики (Л.С.Выготский). В этом направлении значительными возможностями располагает теория поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина. К настоящему времени она получила широкое эффективное применение в качестве психологической основы, диагностики и формирования у учащихся-дебилов понятийного мышления, счетных навыков, обогащения лексики, развития внимания и учебных навыков (А.Д.Булгакова, И.Г.Еременко, А.И.Капустин, Н.И.Непомнящая, Н.З.Тарасенко, А.А.Рейнмаа и другие).

Логика идей Л.С.Выготского и, в частности, его положения о решающей роли словесного опосредования и интериоризации деятельности в развитии познавательных процессов были положены в основу разработанного нами экспериментального методического аппарата формирования умственных действий у

учащихся-олигофренов на уроках русского языка. Последний предусматривал 1) целенаправленное развитие у школьников словесной регуляции учебных действий системы "инструкция-действие-речь" (словесный отчет); 2) поэтапное формирование их логических операционных структур.

Конкретными методическими условиями, способствующими оптимизации умственной деятельности мы рассматривали:

1. Алгоритмический анализ формируемых знаний и предметное моделирование.
2. Систематический оперативный контроль практического выполнения учебных действий и вербализации их логической структуры.
3. Превращение совершаемой умственно отсталыми учениками деятельности в объект их познания (т.е. формирование элементов рефлексии).
4. Оказание учащимся оперативной педагогической помощи на начальном этапе проектирования ими ~~логико~~-грамматической структуры словесных отчетов.
5. Постоянное сочетание практического выполнения заданий и его устной и письменной вербализации как условия, обеспечивающего единство интериоризации и экстериоризации совершаемой учебной деятельности.

Преимущество экспериментального обучения в сравнении с традиционной организацией учебной деятельности учащихся-дебиллов выявлены по всем основным характеристикам умственных действий как сложных форм психики. По линии конкретных умственных действий они проявились в практическом усвоении большинством учеников опытных классов всех операций орфографического действия и действия в целом; в умении вербализовать их структуру и осознанности учениками совершаемых действий.

По линии общих - наблюдались более успешные показатели объема операций анализа, синтеза, сравнения, осуществляемых как на материале непосредственного обучения (правописание безударной гласной в корне), так и в условиях близкого и далекого переноса (при правописании сомнительной согласной и сравнении слов, имеющих структурную и семантическую общность). В условиях экспериментального обучения эти результаты со-

чetaлись с более высоким уровнем осознанности совершаемых операций. Школьники приобретали ориентировку во всех признаках понятий, на которых основывалась их аналитико-синтетическая деятельность. При традиционной практике обучения структура общих умственных действий осознавалась лишь частично.

Дидактический прием сравнения в обучении  
младших умственно отсталых школьников.

А.Зарин  
ЛГПИ им. А.И.Герцена

Значение дидактического приема сравнения для решения коррекционных и образовательных задач во вспомогательной школе общепризнано. Однако в практике школы его систематическому использованию **не всегда уделяется должное внимание.**

Нами было проведено исследование, в ходе которого изменялась система работы с использованием дидактического приема сравнения в виде алгоритмического предписания в процессе изучения программного материала в младших классах вспомогательной школы. Результаты исследования показали, что применение такой системы работы возможно, целесообразно и необходимо. Оно способствует повышению эффективности учебно-воспитательного процесса и достижению более успешного развития познавательной деятельности учащихся, совершенствованию её содержательной и операционной сторон. В процессе формирования знаний у младших умственно отсталых школьников должна осуществляться работа по формированию умственных действий. Это обеспечивает развитие содержания знаний и операционных компонентов мышления.

Под влиянием обучения происходит повышение уровня актуального развития знаний и умственных действий у школьников и расширение возможностей овладения ими, т.е. совершается перестройка как содержательной, так и операционной сторон умственной деятельности учеников. Наблюдается рост объема знаний. Они становятся более точными, дифференцированными, углубленными, обобщенными. Совершенствуется аналитико-синтетическая деятельность в направлении улучшения полноты ана-

лиза объектов, его точности, системности. Постепенное овладение учащимися умением сравнивать приводит к расширению объема, развернутости, разносторонности сравнения объектов, к осознанию учениками его сущности.

На основе проведенного исследования были разработаны практические рекомендации по использованию дидактического приема сравнения в учебном процессе младших классов вспомогательной школы.

Использование дидактического приема сравнения с целью повышения эффективности усвоения программного материала и развития познавательной деятельности младших умственно отсталых школьников целесообразно осуществлять в определенной системе:

- Первоначально следует обучать детей пониманию категориального аппарата, используемого при осуществлении анализа и сравнения, что составляет необходимую предпосылку сознательного восприятия и усвоения ими знаний и умственных действий.

- С целью развития аналитико-синтетической деятельности школьников и преодоления её недостатков желательно осуществлять обучение плану проведения анализа объектов в процессе их изучения, при этом план анализа должен быть постоянным, одинаковым для объектов одного рода.

- С целью развития ориентировочной основы действия целесообразно учить детей практически выполнять сравнение в опоре на план анализа объектов.

- С целью формирования умственного действия следует ознакомить учащихся с алгоритмическим предписанием приема сравнения. Этому способствует обучение детей поэтапному выполнению сравнения в соответствии с алгоритмическим предписанием. Ознакомление школьников со структурой приема обеспечивает усвоение ими сущности выполняемого сравнения.

- С целью развития обобщенности умственных действий учащихся целесообразно использовать дидактический прием сравнения при изучении разнообразного материала.

Постепенный переход от сравнения воспринимаемых объектов к сравнению объектов по представлениям обеспечивает развитие более высоких уровней мыслительной деятельности школь-

ников.

В процессе формирования умения сравнивать должна проводиться работа по развитию способностей самостоятельно использовать его при решении заданий. С этой целью в процессе обучения необходимо постепенно усложнять виды работы, увеличивая степень самостоятельности учащихся в выполнении заданий, варьируя материал для сравнения.

В процессе обучения младших умственно отсталых школьников необходимо сочетать фронтальную работу с индивидуальным подходом. С учетом особенностей дефекта и имеющихся возможностей овладения содержанием знаний и операционными компонентами мыслительной деятельности должна строиться система требований, предъявляемых каждому учащемуся. Это определяет объем и сложность предлагаемых ученикам заданий, степень самостоятельности в их выполнении.

Особенности связной письменной речи умственно отсталых школьников при работе над текстом.

С.Ю.Ильина

ЛГПИ им. А.И.Герцена

Обучение созданию текста представляет наиболее трудную, но актуальную задачу преподавания русского языка во вспомогательной школе. Важность решения этой задачи обусловлено тем, что создание текста является конечной целью всей системы работы по развитию связной письменной речи умственно отсталых школьников.

Текст — это законченное речевое произведение, высшая коммуникативная единица. Процесс создания умственно отсталыми школьниками проходит по трем направлениям: а) отбор содержания в соответствии с темой и основной мыслью; б) расположение отобранного материала в определенной логической последовательности; в) отбор языковых средств. В основу первых двух направлений положены определенные умения связной письменной речи. Первое направление работы предполагает овладение умением раскрывать тему и умением реализовать основную мысль текста. Второе направление — умением

соблюдать логическую связность и умением строить высказывание в определенной композиционной форме. Раскрытие содержания перечисленных умений связной письменной речи. Умение раскрывать тему заключается в отборе фактов, имеющих непосредственное отношение к теме текста. Тема — это предмет сочинения, вопрос, который в нем раскрывается. Умение реализовать основную мысль состоит в наличии авторского замысла, объединяющего в целое отобранные факты. Умение соблюдать логическую связность текста — сложное умение. Оно включает, во-первых, отбор материала, необходимого для раскрытия темы и основной мысли, во-вторых, приведение материала в определенный порядок, группировку собранного по подтемам, отдельным вопросам, в-третьих, определение последовательности использования материала, связь его частей. Умение строить высказывание в определенной композиционной форме предполагает трехчастное построение сочинения, включающие начало, среднюю часть и конец.

К умениям "высшего порядка", включающего в себя другие умения, следует прежде всего отнести умение раскрывать тему. Тема сочинения будет раскрыта в том случае, если содержание текста можно охарактеризовать не только с точки зрения тематического единства, но и с точки зрения авторского замысла. Умение раскрывать тему тесно связано и с умением соблюдать логическую связность. Отбор собранного материала осуществляется с позиции его необходимости для раскрытия темы. Раскрытие темы текста предполагает и определенную структурную композицию. В начале текста указывается предмет речи, в средней части он подробно раскрывается, в конце подводится итог сказанного.

Проведенное исследование позволило установить особенности умений связной письменной речи умственно отсталых школьников 5 и 6 классов при работе над повествовательным и описательным сочинением:

— Умение раскрывать тему повествовательного и описательного сочинения у большинства умственно отсталых школьников сформировано лишь частично. Учащиеся правильно понимают названия темы сочинения как выразителя общей темы, руководствуясь им отбирают факты, необходимые для раскрытия темы сочинения, но затрудняются самостоятельно определить

границы темы.

- Наиболее сложным для умственно отсталых учащихся является умение реализовать основную мысль в любом типе сочинения. Тем не менее, учащимся 5 и 6 классов проще сформулировать основную мысль в сочинении-описании. Это связано с тем, что в данном типе текста они выражают свое отношение к конкретному предмету, который непосредственно наблюдают. В сочинении-повествовании учащимся необходимо возобновить впечатления, связанные с прошедшими событиями, и выразить их в эмоциональной форме.

- Сформированность умения соблюдать логическую связность определяется типом текста. Последовательность изложения содержания в сочинении-повествовании обусловлена теми временными рамками, в которых происходили описанные события. Поэтому усвоение логических связей в данном типе текста не представляет значительных трудностей для умственно отсталых учащихся. В сочинении-описании отсутствует строго запрограммированная последовательность описания признаков предмета. Самостоятельно определить эту последовательность умственно отсталым учащимся крайне сложно из-за особенностей мыслительной деятельности.

- Программой по русскому языку не предусмотрено обучение учащихся строить сочинение в определенной композиционной форме. В результате данное умение у умственно отсталых пятиклассников и шестиклассников не сформировано.

Результаты, полученные в ходе исследования, свидетельствуют о необходимости совершенствования методики обучения, направленной на формирование умений создавать текст. Основой для формирования умений связной письменной речи должны стать элементарные знания о тексте как о лингвистической единице.

Наглядность и развивающее обучение.

А.И.Капустин

Славянский пединститут

Ретроспективно-исторический подход с одновременным видением перспектив дает возможность более четко осветить не только ошибки и отдельные удаchi прошлого опыта, но и лучше понять происходящее. В частности, ответить на вопрос -

почему и в настоящее время, когда многие стороны процесса обучения и воспитания умственно отсталых детей достигли определенного прогресса (диагностика, дифференцированное обучение, ранняя профессионализация и др.) – проблема наглядности действительно решается на неоправданно низком, эмпирическом уровне как в теории, так и в практике вспомогательных школ.

Обобщение теоретических материалов и практики показывает, что наглядность чаще рассматривается как способ формирования конкретных представлений. Результаты нашего исследования (на материале формирования исторических и нравственных понятий) говорят о том, что основным в обучении является динамика меняющихся функций наглядности: от сигнально-информативной к носителю образа, к функции опоры внутренних умственных действий, опережающей функции в интегрировании сформированных знаний.

Наглядность выполняет функцию не только стимулирования, пуска познавательной деятельности, но и функцию первоначальной конкретизации возникшего образа или, во всяком случае, каких-либо отдельных его сторон, потому что "полноценный с точки зрения регуляции деятельности образ подобен айсбергу – в каждый момент на поверхности видна лишь его небольшая часть". Происходит поиск требуемой информации, выделение существенных признаков, сличение их и одновременная коррекция результатов первичного восприятия с проникновением в сущность познаваемого, что достигается включением в процесс деятельности не только зрительного, но и других анализаторов.

Говоря о теории интериоризации, являющейся наиболее уточненным вариантом теорий, утверждающих внешнюю детерминацию развития человека, Л.С.Рубинштейн указывал на недооценку обусловленности этого процесса внутренней готовностью субъекта к заданному роду и характеру деятельности. Данное замечание не противоречит, а больше того, подтверждает учение Л.С.Высотского о двух уровнях интеллектуального развития.

Представляется, что именно качественное видоизменение функций наглядно-образного материала, его просеивание на складывающуюся, формирующуюся "зону ближайшего развития",



обеспечивая условия опережающего отражения, ускоряет её трансформации в новые уровни актуального развития, программируя тем самым обучение умственно отсталых детей на возможно высоком уровне трудности. Это проецирование имеет свои закономерности, определяемые особенностями процесса усвоения, характером и возможностями мыслительной деятельности учащихся и рядом других факторов. Реализация нового подхода (в духе идей Л.З.Выготского) в понимании роли функции наглядности в обучении будет способствовать более полному использованию ресурсов и резервов интеллектуального и эмоционального развития учащихся вспомогательной школы.

О положении выпускников специальных школ в трудовых коллективах.

В.Карвялис  
Шяуляйский пединститут

Наше исследование, ориентированное в социологическом и психологическом плане, имело ввиду изучение состояния подготовки к жизни выпускников различных типов специальных школ Литовской ССР и их последующей социально-трудовой адаптации, а также разработку путей и средств совершенствования социально-трудовой адаптации и интеграции лиц с нарушениями умственного и физического развития (нарушения интеллекта, слуха и зрения).

Вопрос о психологическом климате в трудовом коллективе, о совершенствовании здорового психологического климата коллектива в условиях НТР имеет немаловажное значение вообще, и особенно положительное решение этого вопроса важно там, где работают выпускники специальных школ.

Однако, несмотря на все хорошее, все-таки необходимо иметь ввиду и тот факт, что ещё далеко не всегда в обществе в целом, в том числе и в трудовом коллективе, проявляется положительное отношение к этим людям.

При изучении социально-трудовой адаптации выпускников специальных школ важное значение имеет определение положения выпускников в производственной сфере, положения их в трудовом коллективе. (оценка их трудовой деятельности -

поощрения, порицания, характер общения с руководителями и рядовыми членами коллектива).

По нашим данным более половины выпускников вспомогательных школ (60%) и примерно 85% выпускников школ глухих и слабослышащих Литовской ССР оценивались положительно; у слепых и слабовидящих эти показатели значительно ниже (21,2%).

Вместе с тем, данные о выпускниках специальных школ показывают и о фактах с отрицательным индексом. К их числу, например, относятся конфликтные ситуации, недоразумения в общении с руководителями, нарушения поведенческого плана и т.п. Например, установлено, что конфликтные ситуации с товарищами по работе бывают у выпускников школ глухих и слабослышащих 48,6%, у слепых и слабовидящих 39,3% и у выпускников вспомогательных школ 29,8%. Выпускники всех типов школ имели сравнительно большое количество взысканий за пьянство. Часть выпускников вспомогательных школ за совершенные правонарушения, преступления были осуждены и отбывали наказание в тюрьме, в воспитательных тюремных колониях.

Говоря о положении выпускников вспомогательных школ в трудовом коллективе, а тем самым о правонарушениях или даже преступлениях, которые они иногда совершают, очевидно, целесообразно иметь в виду то обстоятельство, что для некоторых дебилов характерным бывает недоучет ситуации и недоосмысление предъявляемых гражданам требований закона, импульсивные поступки, своеобразное тупое упрямство или, наоборот, повышенная внушаемость и некритическое следование негативному примеру. Безусловно, все это свидетельствует не только о недостаточной сформированности их положительных личностных качеств, но и о недостаточной воспитательной работе в школьных и трудовых коллективах, о рецидивах семейного неблагополучия.

Вместе с тем, выпускники вспомогательных школ нередко находятся в более сложных ситуациях в трудовом коллективе по сравнению с выпускниками школ слепых и слабовидящих, глухих и слабослышащих, о которых заботятся соответствующие общества слепых и глухих, для которых создана система дальнейшего их обучения. Организация общества, которое бы заботилось о дальнейшей судьбе бывших воспитанников вспомогательных школ в целом, и, в частности, об их трудоустройстве и

положении в трудовом коллективе, о повышении их профессиональной и трудовой квалификации, являлся бы существенным положительным фактором их социально-трудовой адаптации.

Особенности формирования элементарных бытовых трудовых навыков у учащихся первых классов вспомогательной школы.

Л.Г.Кейре

Лиепайский пединститут

Трудовое воспитание в младших классах вспомогательной школы является базой для последующего профессионального обучения, формирования адекватного уровня притязаний. Поэтому подготовку умственно отсталых детей для трудовой и бытовой жизни в обычных рабочих коллективах необходимо начинать с первых дней пребывания их во вспомогательной школе.

Нами было проведено специальное исследование с учащимися первых классов вспомогательной школы. Объектом исследования явилась их элементарная бытовая трудовая деятельность в разных моментах режима дня. При поступлении детей в школу проверялись умения выполнять элементарные гигиенические процедуры, ухаживать за личными вещами (пришить пуговицу, вешалку), умение обслуживать себя (одеваться, убирать свой игрушечный и учебный уголок), уход за помещением.

Оказалось, что хуже всего первоклассники ухаживают за личными вещами и за помещением. Наибольшие трудности умственно отсталые дети испытывают выполняя трудовые задания, требующие сравнительно сложных двигательных и мыслительных умений (шнуровка, вдевание нитки в иголку, шитье). Этим обусловлено содержание нашего формирующего эксперимента.

Групповые и индивидуальные особенности деятельности умственно отсталых первоклассников мы выявляли по следующим параметрам: формирование представления о желаемом результате (цели) трудового задания, планирование и самоконтроль, темп и качество выполнения.

Нами были выделены три группы учащихся.

К первой (наиболее перспективной) группе относятся учащиеся с легкой степенью дебильности (28%). У учащихся этой

группы возможно сформировать умение активно и самостоятельно включаться в элементарную бытовую трудовую деятельность в школьном коллективе. Они способны планировать, контролировать и достаточно адекватно оценивать свой труд.

Вторая группа учащихся (50% - основной состав учащихся вспомогательной школы) нуждается в более длительном периоде для приобретения элементарных трудовых навыков. По сравнению с учащимися первой группы у них более низкая самостоятельность и активность.

Проведение элементарной трудовой деятельности с учащимися третьей группы (22%) строится на постоянном поощрении и контроле со стороны учителя. У учащихся этой группы дебилизм более глубокой степени, у некоторых дефект осложнен моторными расстройствами.

Учащиеся экспериментальных классов показали лучшие результаты в темпе и качестве выполнения работ, чем учащиеся контрольных классов как в конце учебного года после девяти-месячного обучения, так и после летних каникул. У учащихся третьей группы контрольных классов без специальной методики совсем не был сформирован навык шнуровки обуви и вдевания нитки в иголку.

Успешность формирования сложных трудовых навыков у умственно отсталых первоклассников обеспечивается совместной деятельностью воспитателей и учителей ручного труда с учетом типологических особенностей учащихся.

Этапы формирования наблюдения у умственно отсталых дошкольников старшего возраста.

Ю.П.Кондратьев

ЛГПИ им. А.И.Герцена

Одной из актуальных задач дошкольной олигофренопедагогики является совершенствование обучения умственно отсталых дошкольников, поиск эффективных путей коррекции их умственного развития. Существенное влияние на развитие познавательной деятельности умственно отсталых детей оказывает формирование у них наглядно-действенных и наглядно-образных способов познания (Гаврилушкина О.П., Морозова Н.Г.,

Стребелева Е.А. и др.).

Анализ психолого-педагогических исследований ряда авторов (Ананьев Б.Г., Ветрова Н.И., Занков Л.З., Матвеева А.К., Рубинштейн С.Л., Саморукова П.Г. и др.) показал, что наглядно-образные и наглядно-действенные компоненты познавательной деятельности дошкольников оптимально аккумулированы в наблюдении. Формируясь как важный способ познания детьми окружающего их мира, наблюдение должно оказывать развивающее и корригирующее воздействие на входящие в него сенсорные и интеллектуальные компоненты. Эта проблема является до сих пор не изученной в дошкольной олигофренопедагогике. Не определены и педагогические условия оптимального формирования у умственно отсталых дошкольников наблюдения, как одного из способов познавательной деятельности.

Анализ теоретических основ формирования наблюдения у нормально развивающихся дошкольников, психолого-педагогических исследований, раскрывающих особенности некоторых сторон познавательной деятельности умственно отсталых детей, а также осуществленный нами эксперимент позволили выявить своеобразие наблюдения умственно отсталых дошкольников 6-7 лет, уровни его сформированности в результате сложившейся в спецшкольных учреждениях практики обучения. Полученные данные показали, что элементы деятельности наблюдения у умственно отсталых детей присутствуют. Однако они весьма неполноценны и неодинаковы.

Выявленные уровни наблюдения легли в основу дифференцированного обучения детей в формирующем эксперименте. В ходе исследования нами была разработана программа и методика формирования наблюдения у умственно отсталых детей, определена этапность работы. Её основу составили выделенные нами умения, необходимые для освоения деятельности наблюдения. Первую группу составили общие умения, соответствующие структуре этой деятельности (умение понимать цель наблюдения, отбирать адекватные средства, планомерно осуществлять деятельность, отражать результаты в речи и др.). Во вторую вошли умения, связанные с особенностями наблюдаемого объекта, явления или с задачей наблюдения (умение видеть индивидуальные, значимые, характерные признаки объекта, устанавливать простейшие связи, видеть проявления из-

менения и др.).

1-й этап работы включает занятия, проводимые методом распознающего наблюдения. Они имеют целью формирование у умственно отсталых детей конкретных представлений о свойствах и качествах материалов (бумаги, ткани и др.), способах их выявления, а также практических навыков обследования объекта.

2-й этап включает систему занятий, последовательно усложняющих деятельность наблюдения умственно отсталых детей. Материалом для них служат предметы бытового назначения (посуда, одежда). Эти занятия органично включены в систему ознакомления детей с окружающим и развитием речи, формирования продуктивных видов деятельности (изобразительной, конструктивной).

На 3-м этапе обучения содержание наблюдений усложняется, что ведет к усложнению способов этой деятельности в рамках распознающего наблюдения. Будут проведены занятия-наблюдения за живыми объектами - статичными (растениями), а затем динамичными (животными). Результаты наблюдений будут использоваться детьми на других занятиях, в дидактических играх, а также в повседневной жизни ( труде по уходу за животными, при выращивании растений и др.).

4-й, последний этап обучения, заключается в формировании у детей наблюдения за явлениями, за изменением и развитием объектов и соответствующих этому содержанию умений. В него включены занятия наблюдения за трудом взрослых (бытовым, в природе), а также наблюдения за ростом и развитием растений. Как и предыдущие этапы, 4-й этап предполагает включение результатов наблюдения, а также освоенных умений в различные виды продуктивной деятельности детей, в дидактические игры, самостоятельный труд (бытовой, в уголке природы).

Каждый этап обучения будет осуществляться дифференцированно, в соответствии с выявленными в констатирующем эксперименте тремя уровнями наблюдения детей. Все занятия предполагают использование метода наблюдения и формирования у умственно отсталых дошкольников обеих групп умений по осуществлению деятельности наблюдения. Обучение на занятиях будет проводиться дефектологами, работа в повседневной жизни - воспитателем. Оба педагога будут осуществлять обучение

Коррекционная работа по формированию предметных действий у умственно отсталых дошкольников.

Э.Кулеша

ЛГПИ им. А.И.Герцена

Усвоение накопленного человечеством опыта и развитие личности детей происходит в процессе активной практической деятельности. С самого рождения ребенка окружает мир предметов, сделанных руками человека. Каждый предмет содержит в себе общественно закреплённую функцию и зафиксированный человеческий способ действия. Ребенок может использовать предмет в соответствии с назначением только тогда, когда овладеет этим способом. Предметные действия являются первоначальным этапом основных видов деятельности дошкольника. Без своевременного овладения предметными действиями дальнейшее развитие является неполноценным. Ведущая роль деятельности в психическом развитии личности имеет первостепенное значение, когда речь идет об умственно отсталых детях. Многочисленные психологические и педагогические исследования в СССР и других странах выявили, что дети-олигофрены уже на ранних этапах развития нуждаются в целенаправленной коррекционной работе. Особенную роль приобретает коррекционная работа по формированию предметных действий в практике обучения и воспитания умственно отсталых детей, воспитывающихся в домах ребенка и детских домах. Проблема овладения предметными действиями этой категории детей до сих пор не являлась предметом специальных исследований.

Исследования, проведенные на детях с интеллектуальной нормой, воспитывающихся в домах ребенка, обнаружили: а) резкое отставание в умении использовать предмет так, как принято в обществе; б) сниженный темп предметных действий; в) робость и неудовлетворение при виде новых игрушек, связанное с преобладанием пассивно-оборонительного рефлекса над ориентировочным рефлексом на новые впечатления; г) существенное отставание в овладении активной речью, обусловленное дефицитом общения (Т.М.Землянухина). В то же время, многие авторы отмечают, что игре детей-олигофренов дошкольного воз-

раста свойственны: бедность и стереотипность действий, неадекватные действия с игрушками, специфические и неспецифические манипуляции (Н.Д.Соколова). Причины недоразвития игровой деятельности усматриваются в дошкольном возрасте, когда ребенок впервые вступает в активное взаимодействие с окружающими его предметами.

Как правило, дошкольное обучение детей с органическим поражением головного мозга начинается с 4-х лет. Результаты констатирующего эксперимента, проведенного нами в домах ребенка на умственно отсталых детях в возрасте с 3-х до 4-х лет, выявили существенное запаздывание сроков становления предметных действий, их медленное, неполноценное формирование. Это привело нас к убеждению о том, что если бы работа по формированию предметных действий велась с 3-го года жизни и даже раньше, то развитие предметных действий происходило бы более полноценно и благоприятно. Как показало наше исследование, работа по формированию предметных действий должна состоять из целостной системы педагогических воздействий, направленных: а) на установление эмоционального контакта: взрослый-ребенок, ребенок-ребенок, ребенок-группа; б) на развитие взрослым интереса ребенка к окружающим его предметам; в) на развитие узнавания ребенком предметного мира и вычленение из него предметов; г) на речевую активизацию, связанную с называнием предметов и действий осуществляемых с ними; д) на активное овладение предметными действиями на основе общения и совместной деятельности взрослого и ребенка.

Коррекционная работа, как показало исследование, должна также выражаться в тщательном подборе дидактического материала и в применении специальных приемов обучения предметным действиям, таких как: 1) совместное действие ребенка и взрослого; 2) действие частично совместное и частично по подражанию; 3) действие полностью по подражанию; 4) действие по показу; 5) действие по подробной словесной инструкции с присутствием предмета-образца, как результата действия; 6) действие по заданному образцу с обобщенной словесной инструкцией; 7) действие по словесному указанию.



Влияние авторитета воспитателя на формирование направленности личности умственно отсталых школьников.

З.А.Липа

Славянский пединститут

Влияние социальных контактов на формирование направленности личности в значительной степени определяется авторитетом того человека или группы лиц, которые являются носителями социально значимой информации. В нашем исследовании изучалась социальная ориентация учеников старших классов вспомогательной школы, доминирующая направленность в структуре их личности, а также отношение детей к различным представителям из их социального окружения, и определялось влияние этих лиц на решение детьми различных жизненных вопросов.

Методами анкетирования и беседы было охвачено 120 учеников выпускных классов вспомогательных школ. Анализ полученных данных показал значительное несоответствие жизненных планов учеников их возможностям, а также значительные расхождения между направлением профессиональной подготовки умственно отсталых учеников во вспомогательной школе и их планами на трудоустройство, а также на другие жизненные планы.

Результаты исследования дают основания для установления некоторых зависимостей между авторитетом лиц, воспитывающих умственно отсталых детей, общей и профессиональной направленностью их личности, в формировании жизненных планов умственно отсталых школьников, как реальных, так и заведомо ошибочных, в том числе и при выборе профессии, в подавляющем большинстве случаев решающую роль сыграли родители, авторитет которых доминировал среди лиц, составляющих социальное окружение ученика.

## Коррекционно-развивающая направленность обучения математике во вспомогательной школе.

М.Н.Перова  
МГПИ им. В.И.Ленина

Перестройка системы специального обучения в условиях школьной реформы в свете материалов XXVI съезда КПСС, февральского 1988 года Пленума ЦК КПСС по народному образованию требует совершенствования математического образования в специальных, в том числе и вспомогательных школах.

Целенаправленное, научно-обоснованное обучение математике учащихся вспомогательной школы позволяет не только дать учащимся сумму доступных и жизненно необходимых им математических знаний, умений и навыков, но и **корректировать** дефекты их познавательной и эмоциональной сферы, способствовать общему развитию.

Общая целевая направленность изучения математики - подготовка умственно отсталых учащихся к жизни, трудовой деятельности, адаптации в условиях социально-трудовых коллективов.

Успешность обучения математике во вспомогательной школе определяется изучением возможностей умственно отсталых школьников к усвоению математических знаний, возникающих трудностей при изучении каждой темы, выявление их причин, установление зоны ближайшего развития в плане обучения математике.

Постоянное внимание в процессе обучения математике к особенностям овладения математическими знаниями учащимися на разном уровне в зависимости от структуры дефекта позволит учителю правильно осуществить индивидуальный и дифференцированный подход, без которых невозможно обучение математике во вспомогательной школе.

Наши исследования позволяют наметить некоторые общие пути совершенствования обучения математике в целях коррекции познавательной деятельности учащихся: оптимальная активизация учащихся путем вовлечения их в процесс учения с опорой на их сохранные функции (сначала организация совместной

деятельности учителя и ученика, затем организация деятельности учащихся путем подражания деятельности учителя, наконец самостоятельная деятельность учащихся), широкое использование дидактических игр и занимательных упражнений, создание жизненных упражнений и использование в них математических знаний, решение жизненно-практических задач, выполнение практических работ с математическими моделями, чертежно-измерительными инструментами, постоянное внимание к развитию речи, обогащение словаря математической лексикой, развитие умения оперировать математическими понятиями, объяснять действия с предметами и переводить их на "язык математики", использование устного комментирования, установление взаимосвязи математики с другими учебными предметами и особенно с трудом.

Формирование математических знаний проводилось в сочетании с развитием аналитико-синтетической деятельности учащихся, способностей сравнивать, дифференцировать, классифицировать, делать доступные выводы и обобщения, абстрагироваться от конкретных признаков предметов при формировании представлений о числе, геометрической фигуре, а учитывать лишь количество и форму.

Развивались способности к конкретизации математических понятий.

Учитывая склонность к стереотипии в мышлении умственно отсталых школьников мы утверждаем необходимость разнообразия наглядных пособий, технических средств обучения, упражнений и практических работ, других средств и целесообразных методов обучения и их сочетания, на основе которых формируются математические представления, понятия, навыки.

Готовность учащихся шестых классов вспомогательной школы к изучению истории.

Л.З.Петрова

ЛГПИ им. А.И.Герцена

Своеобразие познавательной деятельности и сложность исторического материала вызывает у умственно отсталых школьников большие трудности в овладении знаниями по данному учебному предмету.

Изучение истории имеет особое значение в системе общественно-исторических знаний, формируемых у учащихся вспомо-

могательной школы. Школа должна подготовить своих учеников к самостоятельной трудовой деятельности, сформировать понимание роли труда в жизни общества и каждого человека, воспитать готовность к труду на общее благо. Тема труда является стержневой в курсе истории, и умственно отстающие школьники должны быть подготовлены к её усвоению.

Проведенный в процессе исследования анализ программ вспомогательной школы позволил сделать вывод о том, что до изучения истории основным источником знаний умственно отстающих учащихся о труде являются уроки чтения. В книгах для чтения содержится материал о трудовой деятельности советских людей, о жизни и труде рабочих и крестьян до революции, показано значение труда в жизни людей, разнообразие видов труда, отношение людей к своему труду, их трудовые достижения. На конкретном материале формируются первоначальные представления о труде, как об основном источнике жизни и благосостояния общества, о праве на труд и обязанности добросовестно трудиться, о доблестном труде советских людей.

Проведенное экспериментальное изучение готовности умственно отсталых учащихся шестых классов к изучению истории как самостоятельного предмета на примере владения ими материалов о труде людей позволило отметить следующие особенности: школьники показали разноуровневые знания, отличающиеся степенью правильности, полноты и самостоятельности. Только 6,1% учащихся смогли дать правильные, полные и самостоятельные ответы, остальным необходима была помощь в виде дополнительных вопросов. Ученики показали хорошую осведомленность в различных профессиях, в понимании значения труда в жизни каждого человека и общества в целом. Наибольшее затруднение вызвал вопрос об изменениях в труде советских людей по сравнению с трудом людей до революции. Как правило, учащиеся ограничивались названием одного-двух признаков, характеризующих труд, не все из них дифференцировали труд рабочих и колхозников.

Знания большинства школьников (85,6%) отличались фрагментарностью, бедностью содержания, нарушением временных представлений, незначительным объёмом. 8,3% учащихся не сумели дать правильные ответы даже при наличии помощи со

стороны экспериментатора.

Полученные в исследовании данные показали, что общественно-исторические представления и понятия умственно отсталых школьников имеют большое своеобразие, их знания о труде людей носят фрагментарный характер, не являются прочными, глубокими и систематическими. Необходима коррекционная работа, направленная на формирование осознанных, прочных знаний о труде людей, формируемых в процессе изучения общественно-исторического материала на уроках чтения.

- Совершенствование учебно-воспитательного процесса в курсе естествознания вспомогательной школы.

Л.З.Румянцева  
ЛГПИ им. А.И.Герцена

Реформа общеобразовательной и профессиональной школы неукоснительно требует от каждого учителя-дефектолога целенаправленной работы в деле формирования у умственно отсталых учащихся социально-значимых качеств личности, необходимости решения задач их социальной адаптации и профессиональной адаптации и профессиональной ориентации. Отмеченные задачи во вспомогательной школе важно осуществлять в учебно-воспитательном процессе на различных учебных предметах, в том числе и на предметах природоведческого цикла.

Эффективность работы по формированию у учащихся вспомогательной школы социально-значимых качеств, их социальной адаптации и профориентации носит комплексный характер и зависит от методических умений учителя, умения его видеть трудности в работе с учащимися и определять необходимые пути преодоления этих трудностей.

Обобщение и анализ опыта работы учителей естествознания вспомогательных школ г. Ленинграда свидетельствует, что среди путей преодоления трудностей в учебном процессе при изучении природы важно выделить ряд требований, реализация которых в определенной степени может способствовать совершенствованию работы учителя по социальной адаптации и профориентации умственно отсталых школьников. К ним относятся:

1. Необходимость отбора структурных компонентов формируемых знаний, отражающих систему природоведческих понятий (взаимосвязь организма и внешней среды, взаимосвязь строения органа и его функции, целостное изучение строения организма, историческое и индивидуальное развитие организма, связь теоретического материала с практикой), соответствующих возрастным и психологическим особенностям учащихся.

2. Осуществление преемственности в знаниях и умениях на основе установления межпредметных и внутриспредметных связей. Соблюдение преемственности в структуре природоведческих знаний обеспечивает целостное знание явлений и закономерностей природы, позволяет повысить уровень экологического, правового и экономического воспитания учащихся вспомогательной школы.

3. Активизация познавательной деятельности школьников путем воспитания стойкого интереса к предмету, разностороннего использования логических приемов (сравнение, обобщение, классификация и т.д.) в сочетании с другими приемами обучения (опыт, наблюдение, практическая работа и т.д.), взаимосвязи форм преподавания.

4. Создание соответствующей современным требованиям материальной учебной базы.

Как показывает практика, перестройка преподавания предметов природоведческого цикла в старших классах вспомогательной школы позволит, на наш взгляд, повысить качество социальной адаптации и профориентации умственно отсталых школьников.

Коррекция познавательной деятельности умственно отсталых дошкольников в процессе формирования наглядных форм мышления.

Е.А. Стребелева  
ИГПИ им. З.И.Ленина

Коррекция познавательной деятельности — одна из важных задач умственного воспитания детей с нарушением интеллекта.

В дошкольном возрасте при нормальном развитии в основе познавательной деятельности лежит чувственное познание. Одной из форм чувственного познания является наглядное мышление. В младшем дошкольном возрасте развивается наглядно-

действенное мышление. К концу дошкольного возраста основной формой является наглядно-образное мышление, которое без специальной коррекционной работы у умственно отсталых детей в дошкольном возрасте развивается крайне неполноценно. Известно, что при умственной отсталости опора на чувственное познание оказывается необходимой и продуктивной не только в дошкольном, но и в школьном возрасте.

Мы исследовали пути перехода умственно отсталых дошкольников от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению в условиях специального учреждения.

Предпосылки к наглядно-образному мышлению закладываются в процессе развития наглядно-действенного мышления и зависят от методов коррекционной работы.

Одним из важных аспектов наглядно-образного мышления оказывается умение действовать в "уме", оперируя образами представления. У детей должны быть сформированы не только образы предметов, ситуации, но и достаточно подвижные представления о разных вариантах преобразования практических ситуаций. Такие представления формируются у умственно отсталых детей лишь в процессе решения многообразных практических проблемных задач, в ходе которого дети приобретают собственный опыт действий с предметами и преобразования различных ситуаций. При этом опыт ребенка должен быть правильно организован и обобщен взрослым. Он должен включать понимание цели, самостоятельную ориентировку в условиях практической задачи, выбор средства достижения цели и выполнение практического действия.

Важное значение имеет поэтапное включение речи в решение практических задач. На начальном этапе полученный ребенком опыт закрепляется и обобщается взрослым. На последующих этапах в решение практических задач включается фиксирующая, регулирующая, а затем и планирующая речь ребенка.

Первым этапом формирования наглядно-образного мышления является решение знакомых детям из практического опыта задач. Второй этап — решение наглядно-образных задач, которых в опыте детей не было. На следующем этапе ситуация дается ребенку в рассказе. Это значительно усложняет стоящую перед ним задачу. Ребенок должен восстановить сами образы и

саму ситуацию, а затем преобразовать её в уме, не имея при этом наглядной опоры.

При целенаправленной коррекционно-воспитательной работе по развитию наглядного мышления такой уровень может быть достигнут у умственно отсталого ребенка к концу старшего дошкольного возраста.

Соотношение социальных и биологических причин правонарушений несовершеннолетних.

А.И.Селецкий – Киевский пединститут

А.И.Капустин – Славянский пединститут

Задачей настоящего сообщения является анализ социальных и биологических факторов в генезисе правонарушений несовершеннолетних. Как известно, природа поведения человека в конечном итоге социальна и этот тезис слишком очевиден, чтобы была нужда подробно аргументировать его. Но было бы вульгаризмом не замечать и того, что социальное разворачивается не на пустом месте, а на базе биологических и нейрофизиологических структур мозга. Биологические предпосылки, морфологические структуры мозга обеспечили человеку самую возможность социального развития. Д.Энгельс подчеркивает, что биологические структуры не могут не участвовать в регуляции поведения человека. Личностная социальная оценка не должна заслонять биологических основ человеческого организма, как интегрального единства, неделимого целого, а не суммы двух слагаемых.

Исходя из этих принципиальных методологических позиций, мы в течение 9 лет изучали динамику развития 830 юных правонарушителей в возрасте от 10 до 18 лет. Среди обследованных 74% находились в специальных школах для трудновоспитуемых, 18% – на учете в детских комнатах, 8% – осужденных. Обследование включало клинические и психологические методы исследования, в том числе лицевую психомоторику по специальной шкале с последующим физиологическим анализом данных. Черты развития анализировались по клиническим данным, педагогическим характеристикам и материалам следственных дел. При этом учитывалась кривая работоспособности, особенности



влечений, круг интересов, потребности и мотивации, уточнялись наиболее острые переживания и отношение к ним.

Среди упомянутого количества 830 обследованных у 298 подростков были диагностированы различные органические и функциональные заболевания мозга, что составляет 35,9%. Динамическое обследование этой группы показало, что в упомянутой патологии 197 подростков страдали тяжелыми формами психопатии с расстройством мыслительных операций, неполноценностью понятийного суждения и критического отношения к ситуации и самому себе. У 101 подростков диагностированы атипичные формы слабоумия типа дебильности с рассеянной неврологической симптоматикой, а также энцефалопатии инфекционной породы, травматические изменения мозга и др. Попутно укажем, что у 11,2% был диагностирован хронический алкоголизм с чувством похмелья, упадком высших эмоциональных реакций, аффективной логикой и резким ограничением корректирующих свойств мышления.

Наука, как известно, объективна и беспристрастна, но она становится беспомощной, если отрывается от практики. Наша клиническая, педагогическая и психологическая практика изучения причин правонарушений несовершеннолетних на сравнительно большом материале свидетельствует о том, что тезис юристов, проникших даже в учебную литературу и отрицающий соотношение социальных и биологических причин правонарушений, игнорирующий патологию психики в генезисе правонарушений произвольный, основанный не на объективных фактах, не на практике, а на предубеждении, предрассудке и авторитете.

Если бы истины покоились лишь на формально-логическом подходе, предубеждении и вере в авторитет — они были бы очень зыбкими. Конечно, главная роль в причине правонарушений несовершеннолетних принадлежит уродству социальной и микросоциальной среды (в наших случаях от 5 до 20 различных весьма неблагоприятных длительно действовавших разрушительных микросоциальных факторов). В то же время наши исследования показывают, что проблема правонарушений несовершеннолетних является не только социально-юридической, но и в значительной мере психопатологической, иллюстрирующей наличие определенной связи между противоправным поведением и патологическим развитием личности, между социаль-

ными и биологическими факторами.

Коррекция недостатков обобщенного художественного отражения действительности умственно отсталых школьников в процессе работы над образом литературного героя.

Н.В.Тарасенко

Славянский пединститут

Одной из основных особенностей художественной литературы является отражение действительности в обобщенной форме, на основе анализа которой можно в значительной степени коррелировать недостатки умственной и речевой деятельности учащихся вспомогательной школы. Поэтому возникает необходимость научно-методических разработок вопросов, связанных с изучением особенностей восприятия художественных произведений и интенсификации процесса усвоения образа литературного героя путем анализа его действий, поступков, их мотивации умственно отсталыми учащимися, что может, по нашему мнению, успешно влиять на их дальнейшую социальную реабилитацию.

Целью нашего исследования было выявление уровня понимания образа героя произведения и выработка приемов, направленных на лучшее усвоение характерных черт литературного персонажа учащимися старших классов вспомогательной школы.

Анализ материалов эксперимента показал, что умственно отсталые дети в большинстве случаев без помощи учителя не в состоянии правильно и точно выделить те элементы, на которые можно опираться, характеризуя героя. Наиболее специфические затруднения вызывает у них определение личностных качеств человека. Часто эти качества отражаются учащимися неправильно, с большим количеством лишних привнесений, недостаточно полно, недифференцированно. Выводы о качествах героя, как правило, делаются учащимися на основе внешних черт и общей направленности поведения персонажа без учета его конкретных поступков, действий.

Ошибки и затруднения в значительной мере объясняются как особенностями интеллекта умственно отсталых детей, так и бедностью лексики, необходимой для определения соответству-

ющих качеств литературного героя. Однако в условиях упрощенного описания ситуации, с использованием жизненного опыта учащихся повышается адекватность и точность выделения характерных черт героя произведения. Поэтому при проведении обучающего эксперимента нами широко использовались равнообразные вспомогательные приемы, вопросы, которые направляли внимание учащихся на анализ поступков действующих лиц художественных произведений, на оценку поступков героев, активизировали процессы умственной деятельности, обращали внимание детей на поиск правильного ответа путем установления причинно-следственных зависимостей, связывая личный жизненный опыт и знания учеников с содержанием прочитанного произведения. Особое внимание было обращено на выработку умений переносить усвоенные знания на процесс трудовой деятельности учащихся путем создания специальных ситуаций. Таким образом возникала необходимость мотивировать поступки и определять определенные черты характера самих учащихся.

Такая работа способствовала не только обобщению художественного произведения, но и уяснению умственно отстающими детьми своих личных поступков, что опосредованно влияло на формирование критического отношения к себе и своим товарищам.

Предварительные результаты заключительного этапа обучения в старших классах вспомогательной школы показали, что при использовании указанных выше приемов работы можно добиться определенных положительных результатов в коррекции недостатков умственной и речевой деятельности школьников, повысить уровень их умений анализировать образ литературного героя и критически оценивать свои личные поступки.

Пути социальной адаптации учащихся вспомогательной школы в процессе работы над текстовой арифметической задачей.

А.А.Хилько  
ЛГПИ им. А.И.Герцена

Наиболее благоприятные условия для реализации социальной направленности обучения математике создаются при работе с текстовыми арифметическими задачами.

Проведенные исследования показали, что даже выпускники

вспомогательной школы недостаточно успешно справляются с решением жизненно-практических задач и проблемных ситуаций и, что без специального обучения невозможно заставить "работать" знания, умения и опыт учащихся в реальных бытовых ситуациях и трудовой деятельности.

Каковы же основные пути такого обучения.

Одним из самых главных факторов, определяющих социальную направленность текстовой арифметической задачи, является её содержание. Можно предложить следующую классификацию этих задач:

- задачи, способствующие расширению системы знаний учащихся, формированию у них начал материалистического мировоззрения;
- задачи, способствующие экономическому воспитанию учащихся;
- задачи, способствующие социально-трудовой адаптации учащихся;
- задачи, способствующие социально-бытовой адаптации.

Наряду с решением готовых арифметических задач большое коррекционное значение имеет самостоятельное составление задач учениками по математике, наиболее эффективным в плане социальной адаптации. Это составление задач:

- использующих материалы периодической печати,
- включающие числовые данные из других учебных дисциплин,
- на основании разнообразного справочного и статистического материала,
- по результатам измерительных работ,
- использующих числовые данные технологических процессов в различных учебных мастерских,
- использующих материал экскурсий,
- по наблюдениям в быту.

К готовым и составленным учащимися задачам представляется ряд методических требований:

- Тематика, числовой материал, вычисления и построения, необходимые для решения задач, должны соответствовать возрастным и умственным особенностям учащихся класса и учебной программе.

- Формулировка задач должна быть краткой, грамматически и стилистически выдержанной, доступной пониманию каждой кон-

кретной группе учащихся .

- Отбор задач, предлагаемых для решения, должен учитывать местные условия жизни, традиции, уклад региона страны, в котором находится школа, её материальную базу и профили учебных мастерских школы.

Как же организовать работу с арифметическими задачами, добиться наиболее полной "отдачи" в плане социальной адаптации учащихся?

Прежде всего, жизненно-практические задачи должны стать неотъемлемой частью каждого урока математики, начиная с 1 класса.

Для обеспечения творческой работы каждому учителю целесообразно собирать картотеку задач, справочных и информационных материалов, деловых бумаг, положив в основу систематизации этого материала предложенную ранее классификацию.

Известно, что чем точнее урок отражает реальную жизненную ситуацию, тем легче перенос учебного опыта в самостоятельную практическую деятельность. Следовательно, огромное значение приобретает организация на уроках математики деловых игр, решение практических проблемных ситуаций, работа с деловыми бумагами, требующими математических знаний и вычислительных навыков, организация измерительных работ и моделирования, проведение экскурсий, позволяющих не только наблюдать и изучать объекты и явления окружающей нас жизни, но и собрать огромный материал "мира в числах", в котором выпускникам школы жить и работать.

Одним из условий повышения эффективности обучения во вспомогательной школе, усиления его коррекционной направленности является реализация принципа дифференцированного и индивидуального подхода. В работе с задачами жизненно-практического содержания этот принцип реализуется не только с учетом возрастных и психологических возможностей дефектного развития учеников, но и целого ряда других условий. Например, места жительства/городская или сельская местность, регион и др./, равносторонности интересов учеников, профессий, получаемых в данной школе, пола учащихся.

Для фронтальной работы отбирается материал доступный, интересный и необходимый для социальной адаптации всех уча-

ников. Для организации индивидуально-групповой работы нужно учитывать и то, какой профессии обучается данный ученик или группа учащихся, и какова область их интересов, мальчику или девочке предлагается для решения или составления задача или проблемная ситуация конкретного содержания.

Таким образом, целенаправленный отбор содержания задач, организация на каждом уроке разнообразных видов практических работ, создание и решение проблемных ситуаций, проведение деловых игр, отражающих реальные жизненные ситуации, умелое сочетание фронтальной и индивидуально-групповой работы, учитывающей не только специфику познавательной деятельности и возраст детей, но и некоторые личностные характеристики ребенка, социальные условия жизни, позволяют учителю найти оптимальные пути управления социальной адаптацией учеников в процессе работы над текстовой арифметической задачей.

Изложенная система работы опробована и широко применяется в школах г. Ленинграда, получив положительную оценку педагогов-дефектологов.

**Формирование связной устной речи умственно отсталых детей на специальных уроках развития речи.**

**А.К.Аксенова  
МГЭПИ**

Связная речь определяется лингвистами и психологами как сложное фразовое единство, характеризующееся смысловой, структурной и языковой связями частей. Такой подход к дефиниции данного понятия предполагает соблюдение единства содержательной и формальной сторон высказывания на всех этапах его становления.

Связная речь особенно сложна для умственно отсталых детей, поскольку их затрудняет одновременно действие в трех планах: удерживание в памяти содержания высказывания, планирование структуры его изложения, отбор лексико-грамматических средств для построения текста. Поэтому развитие этой формы речи у учащихся вспомогательной школы требует организации специального обучения. Наиболее продуктивными услови-

ями для такого обучения обладают уроки развития устной речи, целевые установки которых (обогащение представлений о предметах и явлениях окружающего мира и собственно развитие речи детей) создают предпосылки для целенаправленной работы как над содержательной, так и формальной сторонами высказывания.

Предварительная отработка каждой из этих сторон в отдельности может рассматриваться только условно, т.к. в процессе работы над содержанием или формой должно происходить их взаимопроникновение.

Содержательная сторона высказывания формируется в результате выполнения следующих операций:

- рассмотрение объекта изучения, выделение его признаков с последующей речевой фиксацией каждого из них;
- усвоение новых сведений об изучаемом объекте (1-3 информационных единицы) с обязательным речевым воспроизведением их детьми.

Форма высказывания отрабатывается следующим образом:

- построение каждой структурной единицы в соответствии с частями картинного, картинно-символического, словесного плана;
- выбор языковых средств в ходе рассмотрения содержания структурных частей для точной передачи этого содержания и обеспечения связности каждого предложения высказывания.

Как показывали исследования, работа по развитию связной устной речи может начинаться уже в первом классе. Специфика этой работы будет заключаться в ограничении числа новых информационных единиц (1-2), предлагаемых детям о наблюдаемых ими предметах или явлениях, в уменьшении объема высказывания (3-4 предложения), в минимальном использовании языковых средств (например: личные местоимения и некоторые местоименные наречия), служащих для связи продуцируемого текста.

Работа на уроках развития устной речи с постоянной установкой на составление текста, с постепенным расширением практических умений в области использования правил смысловой, структурной и лексико-грамматической организации текста повышает речевые возможности умственно отсталых школьников, более успешно готовит их к овладению связной письменной речью

в старших классах.

Возрастные особенности слухо-речевой памяти при недоразвитии речи.

А.Х.Алле, В.И.Голод  
НИИД

Повышение эффективности коррекционного обучения детей с тяжелыми нарушениями речи связано с углублением представлений о специфике познавательной деятельности данной категории детей. Для построения адекватной системы педагогических мероприятий большое значение имеет знание особенностей мнестических процессов. В работах, посвященных изучению памяти у детей с нарушениями речи (Н.Н.Трауготт, В.К.Орфинская, Е.М.Мастюкова, Г.С.Гуменная и др.), содержатся указания на наличие нарушений памяти при данной аномалии развития, однако специфика мнестического дефекта, его структура и онтогенетические особенности остаются не исследованными.

Целью настоящего исследования явилось изучение особенностей слухо-речевой памяти у детей различных возрастов с нарушением речевого развития. Мы опирались на данные современной нейропсихологии, полученные при анализе нарушений памяти у больных с локальными поражениями головного мозга.

Нейропсихологические исследования (А.Р.Лурия, Н.К.Корсакова, Э.Г.Симерницкая и др.) позволили выделить компоненты, составляющие внутреннюю структуру мнестической деятельности и выявить различные факторы, лежащие в основе мнестического дефекта (сужение объема запоминания; нарушение способности воспроизведения заданной последовательности элементов; повышенная тормозимость следов интерферирующей деятельностью и др.).

Предметом данного исследования являлось: удержание объема предъявляемого материала, удержание заданного порядка элементов, прочность следов в условиях гомогенной интерференции. Применялись следующие пробы:

- Опыт с удержанием серии из пяти слов, направленный на исследование способности непосредственного удержания ряда слов в заданном порядке. Оценивались следующие параметры выполнения задания: количество предъявлений, которое потребо-



валось для удержания всего ряда предъявленных слов; количество предъявлений, которые потребовалось для удержания заданного порядка элементов.

- Опыт с удержанием двух серий по три слова, позволяющий оценить влияние гомогенной интерференции на удержание вербального материала. Оценивалось количество предъявлений, которое потребовалось для правильного воспроизведения обеих конкурирующих слов. В исследовании участвовало 69 детей с нарушением речевого развития.

Таблица 1. Количество испытуемых, правильно воспроизводивших слова ( в % по отношению ко всему числу испытуемых данного возраста) .

Оцениваемый параметр	Возраст (лет)	П р е д ъ я в л е н и я				
		I	II	III	IV	V
Объем	6	14,2	28,4	35,5	49,7	49,7
	14-15	35,3	79,4	97,0	100	100
Порядок	6	7,1	14,2	14,2	21,3	21,3
	14-15	29,4	64,7	91,2	97,1	100
Прочность (гомогенная интерференция)	6	0	7,1	14,2	21,3	35,6
	14-15	3,6	34,5	72,7	83,6	90,9

Анализ результатов ( см. таблицу 1) показывает, что состояние различных звеньев вербально-мнестической функции у детей с нарушениями речи не одинаковое. Показатели удержания объема предъявляемого для запоминания ряда превосходят соответствующие показатели удержания порядка и прочности следов при гомогенной интерференции в обеих возрастных группах детей. В структуре мнестического дефекта в младшей возрастной группе на первый план выступают трудности удержания заданного порядка слов, в то время как в старшей возрастной группе - повышенная тормозимость следов в условиях гомогенной интерферирующей деятельности. По всем оцениваемым параметрам мнестической деятельности наблюдается положительная возрастная динамика, в наибольшей степени выраженная в отношении показателей удержания заданной после-

довательности вербального материала.

Полученные данные могут использоваться в практике организации коррекционной работы с детьми с нарушениями речевого развития. Выделение сохранных и нарушенных звеньев мнестической деятельности позволяет, с одной стороны, адекватно организовывать учебный материал, с другой стороны - строить коррекционную работу с опорой на наиболее сохранные элементы структуры психической функции.

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ В СПЕЦИАЛЬНЫХ И  
СПЕЦИАЛЬНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОЙ  
РЕФОРМЫ.

Тезисы конференции 28-29 октября 1988 г.

На эстонском и русском языках.

Тартуский государственный университет.

ЭССР, 202400, г.Тарту, ул.Дликооли, 18.

Ответственный редактор К. Карлеп.

Подписано к печати 22.06.1988.

МВ 02797

Формат 60х84/16.

Бумага писчая.

Машинопись. Ротапринт.

Условно-печатных листов 9,07.

Учетно-издательских листов 8,74. Печатных листов 9,75.

Тираж 350.

Заказ 562.

Цена 60 коп.

Типография ТГУ, ЭССР, 202400, г.Тарту, ул.Тийги, 78.